

Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta
Katedra české literatury

DIPLOMOVÁ PRÁCE
Žánr fantasy ve čtenářství jedenáctiletých

Fantasy Genre of the Eleven Years Old Readers

Jitka Končelová

Vedoucí diplomové práce: Doc. PhDr. Ondřej Hník, Ph.D.

Studijní program: Učitelství pro základní školy

Studijní obor: I.ST (7503T047)

2016

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma *Žánr fantasy ve čtenářství jedenáctiletých* vypracovala samostatně pod vedením vedoucího diplomové práce za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato diplomová práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu. Prohlašuji, že odevzdaná elektronická verze je identická s její tištěnou podobou.

V Praze 23. června 2016

.....

Ráda bych touto cestou vyjádřila poděkování docentu PhDr. Ondřeji Hníkovi, Ph.D. za jeho cenné rady, čas i nad rámec konzultačních hodin a nesmírnou dávku trpělivosti a ochoty při vedení mé diplomové práce.

Rovněž bych chtěla poděkovat Mgr. Michalovi Suchému, který mi ve své třídě umožnil realizovat všechny hodiny a rovněž se mnou o mých přípravách diskutoval ve vztahu ke konkrétní třídě a společně se mnou reflektoval mou výuku po každém odučeném bloku v rámci souvislé praxe i mimo ní.

Děkuji mému příteli Ladislavu Snovickému, mé rodině, blízkým a přátelům za pochopení, podporu a pomoc.

Abstrakt

Ve své diplomové práci *Žánr fantasy ve čtenářství jedenáctiletých* se autorka zabývá výukou žánru fantasy pro jedenáctileté žáky, respektive pro pátý ročník základních škol. Těžiště práce spočívá v praktické části, kde autorka komentuje a reflektuje své návrhy odučených hodin postavené na úryvcích knih fantasy. Ukazuje, jakým způsobem zprostředkovat žánr fantasy žákům v literární výchově, aby byli schopní postupně odkrýt a pochopit smysl textu (proces objevování a tvoření), sdílet a hodnotit důležité myšlenky z něho vycházející a následně je aplikovat do reálného života. Mimo jiné jsou některé její realizované plány hodin zaměřené také na osobnostní a sociální výchovu.

Klíčová slova

Literární výchova, žánr fantasy, práce s textem, jedenáctiletí žáci, literatura pro děti, výchova ke čtenářství.

Abstract

In her thesis *Fantasy Genre of the Eleven Years Old Readers* the author is concerned with the education of fantasy category for 11 years old pupils, respectively for the fifth year of the primary school.

Centre of work consists in practical part, where the author comments and reflects her suggestions of past lectures based on extracts from fantasy books.

She indicates how to interpose fantasy genre to students in literary education, for them to be able to gradually disclose and understand the meaning of the text (process of discovery and creation), share and evaluate important thoughts arising from it and subsequently apply these in real life.

Apart from that are some accomplished plans of her lectures, directed also towards personality and social development of the individuals.

Keywords

Literary educations, fantasy genre, work with text, 11 years old pupils, literature for children, reading education.

Obsah

1	Úvod.....	9
2	Úvod k teoretické části	11
3	Charakteristika jedenáctiletých žáků.....	12
4	O čtenářství jedenáctiletých	14
5	Stručná charakteristika žánru fantasy	15
6	O fantasii.....	17
6.1	Co je fantasie?	17
6.2	Druhy fantasijských představ.....	18
6.3	Principy fantasijského myšlení.....	19
6.4	Vztah fantasie k žánru fantasy.....	21
7	Fantasy součástí dětské četby	22
8	Použité výukové metody a postupy v praktické části.....	24
9	Úvod k praktické části.....	27
10	Charakteristika cílové skupiny	29
11	Alenčina dobrodružství v říši divů a za zrcadlem.....	30
11.1	Úryvek textu	30
11.2	Poznávací potenciál textu.....	33
11.3	Pracovní list	34
11.4	Aktivity k textu.....	36
11.5	Reflexe	40
12	Harry Potter	45
12.1	Úryvek textu	45
12.2	Poznávací potenciál textu.....	48
12.3	Pracovní list k textu	50
12.4	Aktivity k textu.....	52
12.5	Reflexe	59
13	Letopisy Narnie	65
13.1	Úryvek textu	65
13.2	Poznávací potenciál textu.....	68
13.3	Pracovní list k textu	71
13.4	Aktivity k textu.....	73
13.5	Reflexe	78
14	Příběh, který nikdy neskončí.....	83

14.1	Úryvek textu	83
14.2	Poznávací potenciál textu.....	86
14.3	Pracovní list k textu	87
14.4	Aktivity k textu.....	88
14.5	Reflexe	93
14.6	Úryvek textu	97
14.7	Poznávací potenciál textu.....	99
14.8	Pracovní list k textu	101
14.9	Aktivity k textu.....	103
14.10	Reflexe	109
15	Závěrečná reflexe	114
16	Závěr	116
17	Seznam použitých informačních zdrojů.....	118
18	Seznam příloh	120
18.1	Příloha č. 1 – Pracovní listy	121
18.2	Příloha č. 2 – Výtvary	138
18.3	Příloha č. 3 – Fotografie.....	147
19	Seznam obrázků.....	151

Motto:



Když chcete něco najít, nemůžete udělat nic lepšího než hledat, když hledáte, obvykle jistě něco najdete, ale není to vždycky to, oč vám šlo. (Tolkien, 2006, s. 59)



1 Úvod

Při výběru tématu diplomové práce sehrál důležitou roli požadavek následného využití v mé praxi. Rozhodla jsem se, že diplomovou práci budu psát na katedře české literatury. Cítím, že jako budoucí učitelka nemám dosud dostatečné teoretické znalosti a praktické zkušenosti v oblasti literárněvýchovných aktivit (výuky literární výchovy) a tvorba diplomové práce by mě v tomto ohledu mohla do jisté míry poposunout.

Četba ustupuje do pozadí vlivem jiného životního stylu, zejména kvůli komputelizaci života do té míry, že děti i dospělí nemají na knihu čas a není pro ně ani atraktivní při bohaté nabídce počítačových her, filmů, sociálních sítí a okamžitě dostupných informací – vše v malé krabičce mobilního telefonu nebo tabletu. Právě proto je zapotřebí, aby učitel uměl do hodin zařadit takové činnosti, které žáky k četbě budou motivovat a budou rozvíjet krok po kroku všechny čtenářské dovednosti.

Žánr fantasy jsem si vybrala z mnoha důvodů. První z nich sahá až do mého dětství. Jako malá dívka jsem měla v oblibě, když se mi četly a vyprávěly pohádky, blízké právě k žánru fantasy. Myslím, že to bylo zapříčiněno hlavně tím, že jsem měla velmi bujnou fantazii. Byla jsem dítětem – snílkem. Ve svém světě fantasie jsem prožívala mnohá dobrodružství, ale i v bezpečí odpočívala. Avšak tzv. v době mého dětství sledování televize převládalo nad četbou knížek, a proto se postupem času staly mým nejoblíbenějším žánrem filmy s tematikou fantasy. Ke čtení knížek jsem získala pozitivní vztah až mnohem později, okouzila mě série čtyř románů fantasy s názvem Stmívání od autorky Stephenie Meyerové. A přestože tato kniha se dle některých názorů neřadí do umělecké fantasy, stala se tato série startem pro získání lásky k četbě. Tenkrát jsem pochopila, že čtení přináší škálu nejroznějších emočních prožitků, učí nás trpělivosti a také, že různé zápletky ze světa fantasy pro nás můžou být zdrojem k řešení problému ve světě reálném. A právě proto, že kniha fantasy odstartovala můj vlastní zájem o četbu, rozhodla jsem se tento žánr prozkoumat a zprostředkovat ho dětem.

Jako další důvod je nutno uvést, že na základních školách pracuje mnoho učitelů, kteří k tomuto žánru nemají pozitivní vztah, protože ho považují za iracionální a nic neříkající literaturu, anebo také proto, že neví, jak s ním mají pracovat. Toto tvrzení vychází z mých sond v terénu před napsáním diplomové práce. Oslovovala jsem učitele prvního



stupně při nejrůznějších příležitostech, jaké se jen mohou naskytnout, a skoro nikdo z dotázaných mi nedokázal říct, co by žákům prvního stupně doporučili, pokud by chtěli číst fantasy. Jednalo se o učitele s mnohaletou praxí, odbornými znalostmi a bohatými zkušenostmi. A právě toto se pro mě stalo rozhodující výzvou k vypracování sady činností k některým vybraným ukázkám tohoto žánru.

Cílovou skupinu jedenáctiletých jsem si zvolila proto, že tato věková kategorie má za sebou minimálně čtyři roky literární výchovy. V jejím průběhu se seznamovali s nejrůznějšími čtenářskými strategiemi a ty se se postupně proměňovaly v čtenářské dovednosti. V páté třídě nebudu jako učitelka muset řešit, zda žák dokáže plynule přečíst text, ale budu se v hodinách zabývat podstatou obsahu textu, stěžejních myšlenek a smyslem textu s tematikou fantasy. Je to v podstatě nejvyšší úroveň čtenářů, se kterou bude učitel na prvním stupni základní školy pracovat.

Dle mého názoru je každá kniha otisk myšlení a citění autora. A my, učitelé, učíme děti vzít si z každé stopy co největší a nejdůležitější kousek, který do jisté míry může ovlivnit jejich způsob uvažování a vývoj jejich osobnosti, a tedy jejich budoucí život.

Cíl mé diplomové práce je vytvořit sadu pracovních listů a aktivit cílených na žánr fantasy vycházející z úryvku textu pro žáky pátého ročníků ZŠ, následně ověřit tyto pracovní listy a aktivity v praxi, reflektovat je a z práce s pracovními listy, aktivitami a reflexe vyvodit závěry.



2 Úvod k teoretické části

V teoretické části se zabývám charakteristikou cílové skupiny (jedenáctiletých žáků) zejména po stránce psychického vývoje a čtenářství. Také stručně přibližuji žánr fantasy, definice fantasie a jejich vysvětlení, druhy fantasijských představ, principy fantasijsního myšlení a vazbu mezi fantasií a žánrem fantasy. Dále popisuji, čím je přínosná četba fantasy jedenáctiletým a proč. V poslední kapitole se nachází výpis některých výukových metod či postupů, které byly součástí odučených hodin vycházející z práce s textem literatury fantasy.



3 Charakteristika jedenáctiletých žáků

Čtenářská gramotnost patří k nenahraditelným dovednostem, které si může dítě do života odnést. Skrze četbu literatury si utváří svůj názor na svět, jeho niterný život se stává bohatším a rozvíjí se jeho fantazie. Při četbě knih dítě hodnotí, prožívá a zároveň se utváří jeho morální vědomí a logicky podložené postoje.

Jedenáctiletí žáci mají za sebou už pět let literární výchovy, každý z nich se ocitá na jiné úrovni čtenářské gramotnosti, proto je zapotřebí vycházet ze základní charakteristiky jedenáctiletých žáků a jednotlivé hodiny upravovat dle individuálních potřeb každého z nich.

Lederbuchová tyto žáky řadí už mezi pubescenty. Toto období vývoje spadá do dospívání, během kterého osobnost formují prudké změny jak fyzického, tak i psychického charakteru. Začátek puberty je u každého odlišný, přichází mezi jedenácti až patnácti lety. Psychické a somatické zatížení, kterým pubescent prochází, je velmi náročné, a proto je velká pravděpodobnost, že si dotyčný do života odnese nějaká traumata, s kterými se musí později vyrovnávat. Z pohledu introspekce (subjektivní prožívání procesu), můžeme říct, že toto vývojové období je o hledání nové identity osobnosti.

Z toho důvodu tuto etapu dospívání mohou provázet různé extrémy v chování, emoční nestabilita a nejistota, kterou maskuje pod sebevědomý zevnějšek. Až po každé zvládnuté nové situaci se sebevědomí zvyšuje a zároveň narůstá kritičnost ve vztahu k ostatním lidem v okolí. U pubescenta také nastává rozvoj abstraktního myšlení, vzrůstající schopnost zaměřit pozornost a vůbec rozvoj schopnosti myšlení, usuzování, racionálního poznání a schopnost sebereflexe. Prožitky jsou oproti dětství silnější a mnohem citově bohatší a leckdy velmi bouřlivé. Pozitivní dopad to má např. na rozvoj obrazotvornosti. Tyto dospívající děti se často snaží city skrývat, schovávat je pod cynismus, protože se chtějí co nejdříve začlenit do dospělého, rozumem odůvodněného (racionálního) světa, přestože mají k takovému vnímání světa kritický, ba dokonce někdy až negativní postoj. *Strukturují se vyšší city. Probíhá proces hlubšího sebevědomování i v souvislosti s erotizací vztahu k druhému pohlaví.*



Všechny tyto změny oddělují pubescenta od světa dětí, ale zároveň i od světa dospělých, tudíž je mohou provázet pocity frustrace a osamělosti. (Lederbuchová, 2004, s. 20, 21)



4 O čtenářství jedenáctiletých

Typické pro toto období je, že dochází i k proměně zájmů, a to včetně těch čtenářských. Proměňuje se čtenářská potřeba, *dovytváří se postoj pubescentního čtenáře k čtenářství dospělých, tudíž nastává změna čtenářské kompetence.*

Čtenářství prochází různými zkouškami, ve kterých nemusí dítě zdaleka uspět, jelikož není vybaveno dostačujícími komunikačními prostředky. Typická je stagnace a retardace ve vztahu k literatuře, popř. může být snížena čtenářská potřeba. Tato krize bývá také způsobena konkurencí hudebního a filmového umění.

Jako další důvod této krizové etapy Lederbuchová spatřuje paradoxně v čtenářské explozi. U dítěte vzrůstá potřeba číst, ale orientuje se jen na základní syžetové schéma příběhu. Dítě staví čtenou literaturu jako svůj vzor života, snaží se ztotožnit s hrdinou a prožívá skrze knihu vše, co mu jeho v životě bývá zakázáno – daleké výpravy, dobrodružství, láska, nebezpečí aj. Hlavní postava knihy, která bojuje za ideály a spravedlnost bývá zrcadlem vnitřní touhy leckterého pubescenta. Dle výzkumu z počátku 90. let byla potřeba relaxační hlavním důvodem četby adolescenta. Tím je myšleno odpoutání se od reálného života, duševní uvolnění, pocit radosti a hluboké citové prožitky. *Četba je zároveň náhradní komunikací osamělých, emoční a fantasijní kompenzací neuspokojivého života v pragmatické rodině a racionální škole.* V tom okamžiku, kdy se začnou objevovat v reálném životě všechny ty situace, které pubescent zažíval jen v rádcích knih, začíná zájem o četbu upadat. (Lederbuchová, 2004, s. 21, 22, 23)

Dle mého názoru je velmi důležité, aby byl vytvořen kvalitní čtenářský postoj už v prepubescenci a byla kvalitně rozvíjena čtenářská gramotnost už od útlého věku, jak ve škole, tak i všude tam, kde čtení je možné.



5 Stručná charakteristika žánru fantasy

S prvním užitím pojmu fantasy se setkáváme v 50. letech 20. století v anglosaském prostředí literatury.

Doslovně ho přeložíme jako fantasii, obrazotvornost, představa, ale také jako přelud, iluze, výmysl, rozmar. (Hais a Hodek, 1997, s. 20)

Fantasy nalezneme mimo jiné i v oblasti hudebního, výtvarného, filmového a herního umění. Na konci 60. a počátku 70. let byla přiřazována k fantasy všechna pohádková, dobrodružná a fantastická díla, která v té době nově vznikala a nebylo možné je zařadit k pojmu science-fiction. V průběhu času se k fantasy začala přiřazovat také díla, která svou formou přesahovala naši realitu. S tímto pohledem se stalo fantasy staré, jak naše lidská civilizace, jelikož motivy fantasy můžeme spatřit v kulturním „bohatství“ nejstarších civilizací – mýty, legendy, pohádky. (Jiranová, 2009, s. 8)

Literatura fantasy je nejen samostatným žánrem, ale zároveň i nadžánrovou oblastí, která do sebe může pojímat další literární žánry.

Spadá do populárního žánru iracionální fantastiky, tematicky vychází z mýtů a středověké romance, také v něm můžeme nalézt intertextové odkazy k pohádkám. Pro fantasy je typická citovost a již zmíněná pohádkovost. Na rozdíl od sci-fi, kde je středem zájmu hlavně technika, se fantasy zaměřuje na magii a mystiku. (Mocná a Peterka, 2004)

Magie ale není v literatuře fantasy jediným prostředkem, kterým by hlavní hrdina dokázal zvítězit. Druhou stranou mince je fyzická a psychická odolnost hrdiny. Na tomto principu rovnováhy stojí knihy fantasy – sword and sorcery (meč a magie). (Martínková, 2002, s. 44)

Postavy v tomto žánru v sobě nesou různé archetypy. *Dominantní hrdina* či *skupina hrdinů jsou spjatí s postavou druha (rezonanční deska hrdinova jednání), mistra (většinou je jím učitel – zprostředkovatel magie), protivníka, sexuálního objektu (může se stát motivací hrdiny) a fantastického stvoření (které je žánrotvornou postavou)*. (Mocná a Peterka, 2004, s. 188, 189)

Vstup do jiné dimenze – imaginárního světa, paralelního světa nebo pseudohistorie našeho světa je hlavním znakem literatury fantasy. Hrdina se vydává na „cestu“ hledání



naplněné tajemstvím v neznámém a neprozkoumaném prostředí a v nevyhraněných časových rovinách. Během této poutě, která je sice dobrodružná, ale také leckdy složitá, plní úkol, který mu byl udělen, nebo na který přichází v průběhu své výpravy. Boj dobra se zlem je taktéž jeden z dalších znaků žánru fantasy. (Strnadová, 2010)

Mocná rozděluje fantasy na tři žánrové varianty: (Mocná a Peterka, 2004)

- a) ***Epická fantasy***, která je založena na propracovaném syžetu s několika dějovými liniemi, má své předobrazy především ve středověkých legendách a mezi její specifika patří družina hrdinů (dle krále Artuše a rytíře kulatého stolu).
- b) ***Hrdinská fantasy*** (*heroic fantasy, sword and sorcery-meč a magie*), která vychází z heroických mýtů.
- c) ***Science fantasy*** (*fantasy s vědeckými prvky*) stojí na rozhraní fantasy a sci-fi.

A však po dalším mém bádání je zřejmé, že žánr fantasy prošel v průběhu času vývojem a v nabídkách knihkupectví a knihoven je pro čtenáře celá řada dalších subžánrů, například low fantasy, dark fantasy, urban fantasy atd.



6 O fantasii

6.1 Co je fantasie?

Slovo fantasie vzniklo z řeckého slova phantasma (phasma), což v překladu znamená zjev, obraz. V češtině pro tento výraz nalezneme slovo obrazotvornost. (Nakonečný, 1997, s. 236)

Fantasie dle W. Wundta je chápána jako myšlení v obrazech. Hlavním znakem je novost vytvářených kombinací, které člověk doposud nezažil. Jedná se o vytváření nových představ na základě dřívějšího vnímání, obměňování minulé zkušenosti. Míra fantasie je základem každé tvůrčí činnosti. Obohacuje život, ale vede též k úniku z reality. (Hartl a Hartlová, 2010, s. 147)

Trpišovská pro změnu říká, že *fantasie je tím psychickým procesem, jímž se přetvářejí paměťové představy do fantasijských představ, jež jsou zobrazením objektů, symbolů nebo jevů bezprostředně nepřítomných.* (Trpišovská a Vacínová, 2001, s. 64)

V podstatě můžeme o fantasii říct, že vytváří něco nového, co překračuje hranice reality a stává se tak buď něčím zdánlivým nepřetržitě, např. pohádkové a mytické bytosti, nebo ve svém fyzickém provedení se stává opravdovým, myšleno originální skutečností (umělecký výtvar, vynález). Od počátku lidstva je fantasie součástí myšlení člověka. To ostatně dokazují fantasijské obsahy v mýtech, kde se promítá snaha lidstva pochopit svět. (Nakonečný, 1997)

Myslím, že stojí za zmínku zastavit se u pohledu Ph. Lersche, který tvrdí, že počátek použití fantasie nastává už v tom okamžiku, když se snažíme někomu vyprávěním vytvořit pohled na věc, kterou před tím nikdy nespatriil. Fantasii používá jak vypravěč, tak i ten, kdo si pohled vytváří. Ale tím se popírá podle některých definic jeden ze základních znaků fantasie, a to, že se předává neskutečné. Uvedu jeden z autorových příkladů. Když chceme dítěti například přiblížit, jak vypadá džungle, nepředáváme dětem fantasijské obrazy, které vznikají při čtení a vyprávění pohádek, ale chceme jim co nejvíce přiblížit skutečný obraz reality džungle, například vyprávěním, obrázky, návštěvou v zoo atd. (Nakonečný, 1997, s. 236)



6.2 Druhy fantasijských představ

Existují také různé druhy fantasijských představ: (Trpišovská a Vacínová, 2001, s. 65)

- **Reprodukcující představy:** Představu si vytváříme o něčem na základě symbolů, obrázků či slovní charakteristiky.
- **Produkující představy:** Pokud si vytváříme představy, které zachycují něco nového, mají znak originality. Člověk si úmyslně, subjektivně přetváří obraz reality za nějakým úmyslem. Jsou základem každé tvůrčí činnosti.
- **Fantastičnost:** Tím se rozumí, že obrazy, které v naší mysli vznikly, jsou natolik vzdálené od reality, že není možné je uskutečnit. Tady se nabízí otázka nadčasovosti. Není možné realizovat fantasijské představy tady a teď, ale je jisté, že naše lidská civilizace se přece vyvíjí a vyvíjí se i sám člověk, tudíž jinými slovy podle Trpišovské nelze zcela určit hranice mezi fantastičností a produkujícími představami. Soudím, že mnohdy je to jen otázka času a okolností, kdy se fantastičnost může stát produkující představou a může se tak našimi činy, tvořivostí a kreativitou zhmotnit v něco reálného.
- **Bdělé snění:** Jedná se o představy, kdy si člověk představuje v bdělém stavu svou vlastní budoucnost.

I když představy bdělého snění přímo nesouvisí s četbou fantasy, myslím si, že mohou být důsledkem četby a četba může bdělé snění ovlivňovat. Například v Tolkienově *Hobitovi* hlavní hrdina dokázal najít cestu z temného lesa plného elfů, tedy i my jistě dokážeme najít způsob, jak se v jednotlivých komplikovaných životních situacích orientovat.



6.3 Principy fantasijního myšlení

Prameny uvádějí principy fantasijního myšlení (činností), z nichž ty podstatné pro tuto práci blíže rozvádím: (Trpišovská a Vacínová, 2001, s. 65) (Nakonečný, 1997, s. 238)

- **Aglutinace:** Tím se rozumí propojování různých vlastností, hodnot, částí atd., které v běžném životě spojit nelze. Uvedu příklad kentaura z řecké mytologie nebo mořské panny.
- **Hyperbolizace:** Vzniká u fantasijní představy, kdy záměrně něco či někoho zvětšujeme, např. obr v knize Hobit od Tolkiena.
- **Schematizace:** Vyřazení detailů objektu. Uvedme si přímo příklad z Harryho Pottera (Rowlingová) a Hobita (Tolkien). V obou dílech se nachází schematická postava mocného a moudrého čaroděje, který bojuje na straně dobra (Brumbál, Gandalf).
- **Animismus:** Neživé předměty se stávají živými. Například v pohádce Sněhurka a sedm trpaslíků figuruje mluvící zrcadlo.
- **Magismus:** Okultní (paranormální) souvislosti nahrazují kauzální (příčinné) vztahy. Například víra v demony, duchy zemřelých apod.
- **Symbolizace:** Předmět je vnímán jako symbol něčeho, přisuzuje se mu nějaký „vyšší“ smysl. Například prsten (Pán prstenů, Tolkien) symbolizuje zlo – ovládnutí myšlení a jednání nositele Sauronem, hlavním představitelem zla.

A proč bychom principy fantasijní činnosti a fantasijního myšlení měli znát? Na tuhle otázku se pokusím v následujících řádcích odpovědět. Pokud učitel chce pracovat s žáky s literárním textem, který je postaven na lidské fantasii, musí textu rozumět i z hlediska literárního, odborného. Měl by se tedy seznámit s principy, které autor v textu použil. Uvedme si příklad schematizace. Pokud učitel porozumí pojmu a dokáže nalézt schematické postavy, zajisté vytvoří sestavu aktivit pro žáky (doporučeno respektovat Bloomovu taxonomii), aby schematické postavy rozeznali a dokázali s textem dále pracovat. Lze srovnávat jednotlivé postavy z rozličných děl a z různých hledisek hodnotit. Poznatky takto získané by měl žák umět aplikovat v běžném životě.



V našem případě by znamenala poslední příčka Bloomovy taxonomie tvořivou literární expresivitu. Žák by měl umět napsat například krátkou povídku se schematickou postavou. Jak zdařilé první pokusy budou, záleží na více okolnostech (nadání žáka, příprava učitele). Domnívám se však, že je nutné nejprve pravidelně s dětmi absolvovat kratší zajímavá literární cvičení, dobře motivovaná.

Lidská fantasmie prolíná i do jiných oblastí, tudíž je užitečné, aby si žák dokázal její principy uvědomit a rozeznat vybrané postupy, které realitu přecházejí do říše fantasmie.



6.4 Vzťah fantázie k žánru fantasy

Fantázie autora kníh stojí za vznikem nejen všech příběhů fantasy, ale obecně za všemi knihami světové literatury. Dle mého názoru u žánru fantasy autor i čtenář využívá mnohem častěji i tzv. fantastičnost, kdy jsou představy už natolik vzdálené od reality, že pro některé čtenáře mohou být hůře uchopitelné a přijímané. Z mého pohledu se dostáváme za hranice běžného každodenního využívání fantázie. Právě proto by děti měly být s knihami fantasy seznamovány už od útlého věku, kdy jejich fantázie není zatím natolik omezena realistickým pohledem na svět. Dítě si čtením rozvíjí svou fantazii, která je jeden z nástrojů k rozvoji tvořivosti a je nezbytná pro každou činnost v lidském životě.

Připomeňme si, že naší cílovou skupinou jsou jedenáctiletí žáci. Jak už jsem uvedla v jiné kapitole, řadíme je mezi pubescenty a u dětí v pubertě slouží únik do fantázie mnohdy jako obranný mechanismus. Odpoutání se od reálného života umožní pubescentovi alespoň symbolicky vyřešit takové situace, které zatím neumí věcně zvládnout. Skrze fantazii může takové dítě experimentovat s různorodou škálou obměn neuskutečnitelných rolí, a to samozřejmě může přispět k rozvoji nových složek osobnosti dítěte. (Vágnerová, 2005, s. 216) A k tomu může být právě prospěšná například četba literatury fantasy.

Fantazii také využíváme v okamžicích, kdy se rozhodujeme, definujeme ji jako imaginaci při rozhodování. Naše mysl vytvoří různé scénáře budoucnosti a my si pak vybereme ten, při kterém máme nejpříjemnější pocit. Schopnost imaginace je v lidské mysli organicky propojena s dovedností předvídat. Tu bychom měli rozvíjet u žáků, a to nejen v hodinách literární výchovy. (Představivost a fantazie, b.r.)

U žánru fantasy se žák může během předvídání více odpoutat a opět se dostat hranice skutečnosti, do symbolické roviny. Uvedu příklad, Alenka vyplakala tolik slz, že po zmenšení v nich musela plavat. Pokud se člověk moc dlouho trápí, může ho smutek pohltnout natolik, že nedokáže už běžně fungovat.



7 Fantasy součástí dětské četby

V úvodu této kapitoly bych chtěla pojednat o tom, proč je zapotřebí, aby děti četly knihy. Těch důvodů je celá škála. Uvedu jen některé z nich.

Čtení knih rozvíjí u dětí myšlení, komunikační dovednosti, rozvíjí se slovní zásoba a upevňuje se i gramatická správnost psaného jazyka. Pokud dítě čte, zdokonaluje se postupně v čtenářských dovednostech a učí se soustředit na podstatu čteného textu. Během četby se v dítěti vyvolávají nejrůznější pocity, vzpomínky, představy. Kniha dítěti pomáhá porozumět sobě samému, lidem kolem sebe a může sloužit jako inspirace, zdroj vědomostí a myšlenek pro řešení nejrůznějších životních situací.

Literatura fantasy má úzký vztah k pohádkám a mýtům. Mýtus vykládá chod světa, principy, na kterých svět funguje. A fantasy se odvolává k mýtu, tudíž řeší také tyto otázky, například: „*Jak vznikl svět, ve kterém žijí? Odkud pocházím?*“ Velice zřetelně tuto skutečnost definuje Tereza Martínková ve své diplomové práci, a to tak, že *mýtus je prostředkem všeobecného výkladu světa*. Snaží se nám přinášet odpovědi na základní otázky lidské existence. (Martínková, 2002, s. 31) Některé fantasy, např. Pán prstenů, vytvářejí svůj vlastní mýtus.

Podle Martínkové bývá pro fantasy a mýtus charakteristické, že posláním hrdinům moc nevyhovuje. Odlišnost od mýtů tkví v tom, že ve fantasy se hlavní postava hrdinou stává až během své poutě, prochází vnitřní změnou, zatímco v mýtu se člověk hrdinou rodí a předchází tomu věštby, zjevení apod. (Martínková, 2002)

Rozdíl mezi pohádkovým hrdinou a hrdinou fantasy spatřuji v tom, že pohádkový hrdina je spíše pasivní, svého cíle získává pomocí nějakého kouzelného předmětu, kamarádstvím se zvířaty atd., spíše než svými dovednostmi či fyzickou silou.

Ztotožňuji se s odbornými názory, že fantasy je považovaná za nadžánrovou oblast, v níž se prostřednictvím několika žánrů objevuje mytologie. A odtud se tedy v žánru fantasy vzal boj dobra se zlem. Dítě se od mala výchovou učí rozeznávat dobro od zla. Jedenáctileté dítě stojí před velkou životní změnou (nebo už prochází), učí se brát odpovědnost za své činy stejně jako postavy žánru fantasy. Literatura fantasy může posloužit jako prostředek nenásilného osvojování morálních principů v jiné realitě. Hlavní



hrdinové často stojí před možností volby (dobra a zla) a musí si vybrat, a ne vždy je to rozhodování jednoduché a volba správná. Každé rozhodnutí přináší následky, s kterými se hlavním hrdina musí vyrovnat, pokud chce dojít do svého cíle. Ale ukazuje, že každá na první pohled bezvýchodná situace má východisko a že i některé fatální chyby se leckdy dají napravit. Prostředí žánru fantasy může tedy čtenář brát i jako alegorii našeho života.

Důležitým znakem fantasy je jiný svět. Dítě, které vchází do puberty, se připravuje také na jiný svět – svět dospělých, a fyzické a psychické změny mohou s sebou přinášet nej-různější pocity – strach, zklamání, údiv, radost, netrpělivost atd. Přejít mezi dvěma světy může popisovat i kniha žánru fantasy, ve které se může čtenář ztotožňovat s pocity hrdinů.

Jak už jsem zmínila, děti se často mohou ztotožňovat s postavami, anebo naopak vůbec nemusí. Postavy v žánru fantasy mají leckdy moc, nadpřirozené dovednosti, které dítě nemá, ale může si ve své fantasmii představovat, jaké by to mohlo být, a tím se může posílit i celá řada žádoucích vlastností jako sebedůvěra, cílevědomost, aktivita, ale tou nejvyšší devizou častou bývá prožitek provázený emočním nábojem – mocný to čaroděj v boji proti pasivitě, lhostejnosti.

Fantasy literatura pro děti a mládež také často řeší i typické dětské problémy – vztahy v rodině, ve škole a s kamarády, první lásky, sexualitu atd. Dítě tak může čtením nalézat způsoby k vyřešení běžných peripetií ve svém životě a do jisté míry se může čtení fantasy stát prostředkem socializace, ostatně jako každá jiná literatura.

Neměli bychom také opomenout zmínit, že fantasy literatura přináší dětem oddych, relaxaci a zábavu. Na rozdíl od našeho přetechizovaného, nejasného, komplikovaného světa, prostředí ve světě fantasy bývá zpravidla jasně definované. (Martínková, 2002)



8 Použité výukové metody a postupy v praktické části

1. Řízená imaginace

Jinými slovy ji můžeme pojmenovat jako řízenou představivost. Poprvé s touto metodu přišel psycholog C. G. Jung a zdokonalovali ji rozliční terapeuti. Učitel či vedoucí skupiny říká příběh či věty a děti (dospělí) si na základě toho představují v mysli obrazy. Touto metodou se umožňuje dotyčným dostat do oblastí, které ještě doposud nenavštívili, být u situací, které ještě neproběhly, nebo naopak se představy mohou vázat k minulým zkušenostem a vzpomínkám. Důležité je vypnout mysl, vnímat emocionální prožitek, který se k představám váže a které během vyprávění příběhu vznikají. Řízená imaginace je vhodnou metodou pro evokační fázi hodiny. (Rutová, b.r.

2. Pětílístek

Tato metoda je vhodná buď pro evokaci (vede k aktivizaci myšlení k tématu hodiny) nebo pro reflexi, kdy si žáci *utřídí poznatky nabitě během hodiny do vědomostního schématu*, nové vědomosti provází se starými a dojde k jejich upevnění. Učitel skrze žákův pětílístek může zjistit a zhodnotit názory, postoje a znalosti žáka k zadanému tématu. (Zormanová, 2012, s. 126)

Postup tvorby (Altmanová, b.r.)

- a) *První řádek tvoří jednoslovné téma, námět, název.*
- b) *Druhý řádek obsahuje dvouslovný popis námětu, jeho podstatných vlastností, jak je vidí pisatel (odpověď na otázku, jaký je námět).*
- c) *Třetí řádek je sestaven ze tří sloves vyjadřujících dějovou složku námětu.*
- d) *Čtvrtý řádek představuje věta o čtyřech slovech vztahující se k námětu.*
- e) *Poslední řádek uvádí jednoslovné synonymum, které rekapituluje, opětně formuluje podstatu námětu. Nemusí jít o podstatné jméno.*



3. Předvídání

Tato výuková metoda je postavena na využití představ a asociací o zadaném tématu. *Některé představy aktivují v mozku spoje paměťově spojené s probíranou látkou*, jiné se vytvářejí zcela nové. Patří sem například výukové metody čtení s předvídáním, klíčová slova. (Zormanová, 2012, s. 127)

4. Pracovní list

Vzhledem k tomu, že k problematice pracovního listu jsem nenašla žádné zdrojové materiály, rozhodla jsem se ji popsat sama tak, jak jsem ji používala. U pracovního listu do hodin literární výchovy je dobré si promyslet, ke které části hodiny (evokace, uvědomění, reflexe) má být žáky používán a dle toho zvážit, jaké úkoly či otázky v něm budou uvedené. Otázky či úkoly by měly směřovat k pochopení smyslu textu. Měly by být kladeny jasně a srozumitelně, neměli bychom se vyhýbat otevřeným otázkám, které podporují myšlení vyššího řádu (analýza, syntéza, hodnocení). Je na učiteli, zda použije motivující prvek v ústním zadání a v zadání úkolů a otázek v pracovním listě jej už vynechá. Dobrou strategií je postupovat od jednoduchých otázek a postupně zvyšovat náročnost. Můžeme zařadit i různé typy cvičení, záleží na struktuře celé hodiny. Důležitým krokem je ponechat žáky sdílet své odpovědi z pracovních listů a následně je nechat své odpovědi vzájemně hodnotit.

5. Koláž

Je jedna z výtvarných technik, kdy obraz vzniká z odlišných druhů materiálů (útržky časopisu, novin, tapety, plakátu atd.) První koláž najdeme v analytickém kubismu, například ve výtvarném díle P. Picassa. Koláž byla nadále rozvíjena v dadaismu a surrealismu. (Trojan a Mráz, 1990)

Tuto výtvarnou techniku jsem využila jako nástroj k osobnostně sociálním aktivitám, které vycházely ze smyslu textu fantasy. Skrze **koláž vnitřního světa** žáci poznávají vlastní osobnost, uvažují o sobě, o svých pocitech a jsou vedeni k tomu, aby k sobě byli upřímní. (Tuzarová, b.r.)



Prostřednictvím **koláže fiktivní šťastné rodiny** vyjadřují žáci své představy o šťastné rodině. Mohou se opírat o přejaté vzorce a zaběhlé stereotypy společnosti atd. Učitel může s jejich názory dále pracovat a tvarovat je.

6. Zrcadlo

Zrcadlo je způsob hry, kdy jeden žák se snaží o nejpřesnější napodobení pohybů (akce) druhého žáka. Podle Valentova třídění metod spadá zrcadlo mezi dramatické metody pantomimicko-pohybové. (Machková, 2007) (Metody dramatické výchovy, 2001)

7. Sochy

Sochy neboli živé nehybné obrazy je hra, kdy se jeden či více spoluhráčů snaží beze zvuku a bez pohybu (konfigurací těla, neměnnou fyziognomií) vyjádřit nějakou situaci, postavu či jev. Sochy opět řadíme do metod pantomimicko-pohybových. (Machková, 2007)



9 Úvod k praktické části

V praktické části, která je pro mou diplomovou práci stěžejní, nalezneme charakteristiku konkrétní cílové skupiny, na které jsem všechny aktivity a pracovní listy k úryvku fantasy ověřovala, poté pět úryvků textu, ke kterým je vždy napsaný poznávací potenciál textu, pracovní listy a aktivity k textu s odůvodněním. Na závěr vždy je reflexe realizace odučených hodin.

Než jsem napsala pracovní listy a vymyslela aktivity do jednotlivých hodin k vybraným úryvkům literatury fantasy, musela jsem být nejprve schopná nějaký úryvek vůbec vybrat.

Knihy fantasy, které se staly zdrojem vybraných zde textů, jsem si zapůjčovala ke čtení na doporučení druhých – čtenářů literatury fantasy, pracovníků knihovny, knihkupectví atd. Cíleně jsem si vybírala oblíbené a známé tituly tohoto žánru, protože mě zajímalo, do jaké míry je tato literatura kvalitní a přínosná pro děti.

Doporučené knihy jsem pročetla. Některé mě vůbec neoslovily (Zlatý Kompas) a některé mě naopak vtáhly ihned do děje (Příběh, který nikdy neskončí). Úryvky, které mě zaujaly jako čtenáře, jsem si postupně označovala a shromažďovala. Poté jsem vždy přemýšlela, zda je některý vhodný a přínosný pro jedenáctileté žáky a jak by s ním bylo možné smysluplně pracovat v hodině literární výchovy.

Během vybírání úryvku a sestavování příprav do hodin jsem zjistila, že texty nejsou jen zdrojem literárních témat, ale také témat z osobnostní a sociální výchovy, kterou jsem zpočátku v mých přípravách sledovala jen intuitivně a až později zcela cíleně. Proto některé mé hodiny nesou v sobě cíl nejen literární, ale také výukový, se zaměřením na osobnostní a sociální rozvoj žáka.

Potenciál textu jsem napsala způsobem, aby učitel, který se rozhodne pro zvolený text, byl schopný nejen sám mu zřetelně porozumět (na úrovni doslovného porozumění), ale aby si dokázal i uvědomit nosné myšlenky textu.

Které metody pro pochopení smyslu textu učitel použije, není z mého pohledu to nejdůležitější, podstatné je, aby jim sám rozuměl, věděl, co bude sledovat a dokázal je zpro-



středkovat dětem tak, aby skrze ně dokázal dosáhnout vytyčeného literárního cíle hodiny.

Reflexe jednotlivých odučených bloků jsou napsané podle chronologie odučených hodin, nikoli dle důležitosti literárních cílů.



10 Charakteristika cílové skupiny

Aktivita a pracovní listy ke všem textům fantasy jsem realizovala v 5. třídě na ZŠ Curie. Zde jsem měla souvislou praxi v zimním a v letním semestru, tudíž jsem měla možnost žáky více poznat a jednotlivé hodiny přizpůsobit dle jejich individuálních potřeb.

Ve třídě je 30 žáků, 16 chlapců a 14 dívek. Dva žáci mají IVP a 5 žáků SPUCH. Jeden žák má navíc diagnostikovanou poruchu chování. Osm dětí je mimořádně nadaných (2 dívky a 6 šest chlapců), z toho 2 děti mají Aspergerův syndrom. Nadání se zúčastnili vždy jen výtvarné části, protože na první dvě hodiny byly zařazení do třídy pro výuku nadaných.

Třída je specifická tím, že ve 3. ročníku musel zasahovat školní psycholog. Od 4. ročníku tento kolektiv převzal nový třídní učitel, který nastavil nová třídní pravidla, sdílení pocitů, problémů a vytvořil bezpečné prostředí. Za každým dítětem je silný životní příběh (smrt rodičů, alkoholismus v rodině, rozvod atd.). Proto, i když situace ve třídě byla už v celku uklidněná, bylo zapotřebí s dětmi navazovat kontakt citlivě, neboť děti reagují na změny ostražitě. Samozřejmě ale za dodržení zavedených třídních pravidel.



11 Alenčina dobrodružství v říši divů a za zrcadlem

11.1 Úryvek textu

Název knihy: Alenčina dobrodružství v říši divů a za zrcadlem

Autor: Lewis Carroll

Kapitola: Na radu u Housenky

Housenka s Alenkou se na sebe chvíli dívaly mlčky, konečně vyňala Housenka dýmku z úst a oslovila Alenku mdlým, ospalým hlasem.

„Kdo jste?“ řekla Housenka.

Takovéhle oslovení k hovoru zrovna nepovzbuzovalo. Alenka odpověděla poněkud zaraženě: „Já – já – ani sama v tomto okamžiku nevím – totiž vím, kdo jsem byla, když jsem ráno vstávala, ale od té doby jsem se, myslím, několikrát musila proměnit.“

„Co tím chcete říct?“ řekla Housenka přísně. „Vysvětlete to svými slovy!“

„Ale když to svými slovy nemohu, paní Housenko,“ řekla Alenka, „protože já nejsem já, rozumíte?“

„Nerozumím,“ řekla Housenka.

„Obávám se, že to jasněji povědět nedovedu,“ odpověděla Alenka velmi zdvořile, „neboť tomu sama nerozumím; a takhle projít v jednom dni tolika různými velikostmi, to člověk strašně zmate.“

„Nezmate,“ řekla Housenka.

„No, snad jste to ještě nezkusila,“ řekla Alenka; „ale až se budete mít zakuklit – a to budete jednou muset – a pak se z kukly proměnit v motýla, tak si myslím, že se vám to bude také zdát trochu podivné, ne?“

„Ani dost málo,“ řekla Housenka.



„Nu, vy to tedy snad berete jinak,“ řekla Alenka; „já vím jen tolik, pro mne že by to byl velmi podivný pocit.“

„Pro vás!“ řekla Housenka pohrdavě. „Kdo vůbec jste?“

Což je přivedlo zas tam, kde byly, když začaly. Alenku trochu popuzovalo, že Housenka dělá tak velmi úsečné poznámky – postavila se tedy zpříma a řekla velmi vážně: „Myslím, že je na vás, abyste mi napřed řekla, kdo jste vy.“

„Proč?“ řekla Housenka.

To byl nový hlavolam; a jelikož Alenka nedokázala nalézt vhodnou odpověď a Housenka se zdála být ve velmi nepříjemné náladě, obrátila se k odchodu.

„Vraťte se!“ zavolala na ni Housenka. „Mám vám něco důležitého říci!“

To znělo slibně. Alenka se obrátila a šla zpět.

„Nerozčilujte se,“ řekla Housenka. „A to je všechno?“ řekla Alenka, potlačujíc svůj hněv, jak nejlépe dovedla.

„Ne,“ řekla Housenka.

Alenka si pomyslela, že vlastně nemá co dělat a že tedy může počkat; snad nakonec přece jen uslyší něco, co bude stát za poslechnutí. Housenka nějakou chvíli bafala z dýmky a neříkala nic, konečně však rozdělala založené ruce, vyňala dýmku z úst a řekla: „Tak vy si tedy myslíte, že jste se proměnila, není-liž pravda?“

„Obávám se, že ano,“ řekla Alenka; „nepamatuji si věci jako jindy – a ani deset minut nedovedu zůstat stejně velká!“ (...)

Housenka opět promluvila první.

„Jak velká chcete být?“ zeptala se.

„Ó co se týče velikosti, na tom by mi tolik nezáleželo,“ odpověděla Alenka spěšně; „jen se mi nelíbí to stálé měnění, víte.“

„Nevím,“ řekla Housenka.

Alenka neřekla nic. Nikdy v životě jí před tím nikdo tolik nepodporoval a ona cítila, že ztrácí trpělivost.



„Jste spokojená teď?“ ptala se Housenka.

„Nu, raději bych byla trochu větší, paní, není-li vám to proti mysli,“ řekla Alenka, „tři palce je taková hloupá výška.“

„Tři palce je velmi dobrá výška,“ řekla Housenka hněvivě, vztyčujíc se (byla přesně tři palce dlouhá).

„Ale já na ni nejsem zvyklá!“ hájila se ubohá Alenka žalostným hlasem. A pro sebe si pomyslela: „Kéž by se tato zvířátka tak snadno neurážela!“

„Časem si na to zvyknete,“ řekla Housenka, strčila dýmku do úst a začala opět kouřit.

Tentokrát Alenka čekala trpělivě, až se Housence opět uráčilo promluvit. Za nějakou minutu nebo dvě vyňala dýmku z úst, jednou nebo dvakrát zívla a otřásala se. Pak slezla z hříbu a odplazila se do trávy, poznamenávajíc jen jako mimochodem: „Jedna strana vás natáhne, druhá strana vás zkrátí.“

„Jedna strana čeho? Druhá strana čeho?“ pomyslela si Alenka.

„Hříbu,“ řekla Housenka, docela jako kdyby se byla Alenka zeptala nahlas; a v okamžiku byla z dohledu. (Carroll, 2012, s. 31, 35)



11.2 Poznávací potenciál textu

Tento text mě zaujal především proto, že se zde řeší téma proměny. Hlavním literárním cílem je dovést žáky ke smyslu textu, tudíž k proměně.

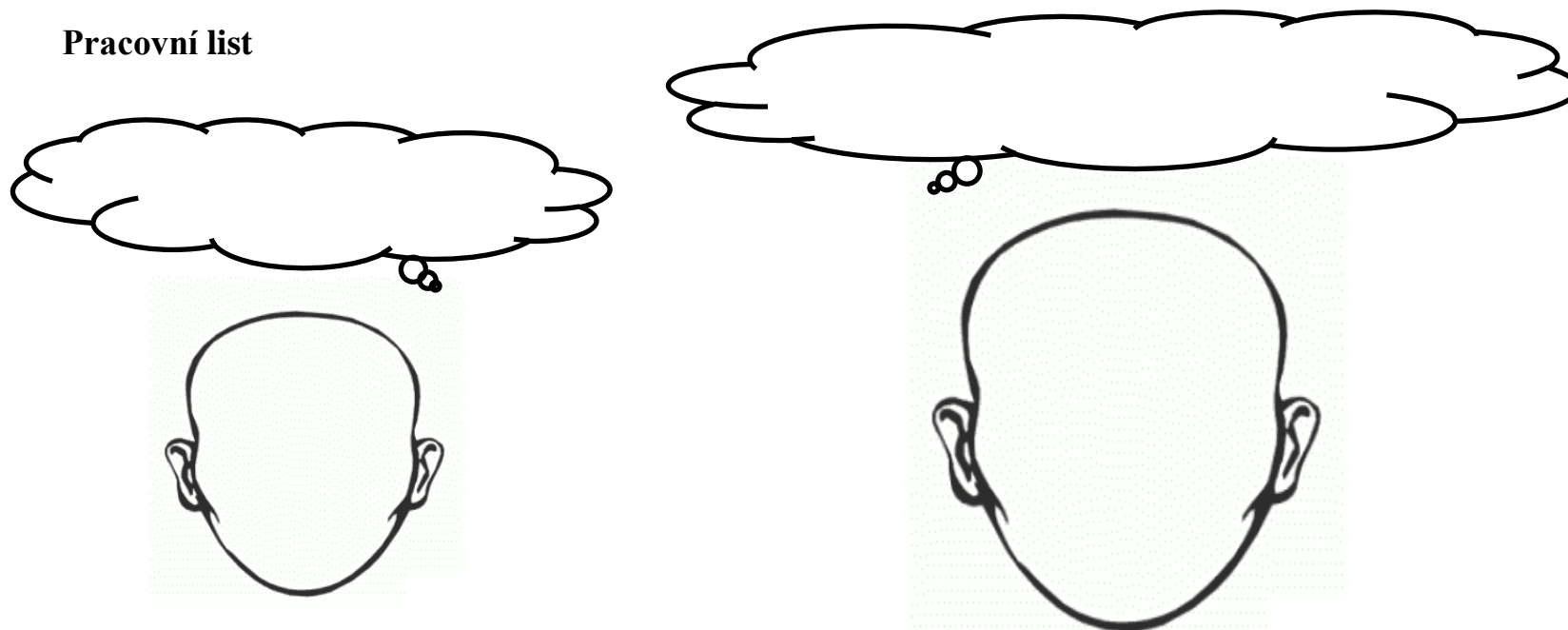
Mimo jiné jedenáctiletí jsou také na začátku proměny – puberty, a proto si myslím, že tento text by jim mohl být přínosný i v tomto ohledu. Housenku zde chápu jako metaforu mezifáze puberty před tím, než se dítě promění v dospělého jedince – motýla. Také lze Housenku chápat jako člověka, například rodiče či učitele, který dítěti nerozumí, protože změny v životě umí přijímat.

Alenka zde popisuje, že se mění – proměňuje se její velikost, a není se svou velikostí ani teď spokojená. Částečně se v sobě nevyzná, nerozumí sama sobě, cítí se podivně a hledá pochopení, ale toho se jí nedostává, a o to víc ji to znervózňuje. Housenka jedná s Alenkou povýšeně, možná i arogantně, sarkasticky a Alenku to rozčiluje. Housenka svou proměnu přijímá beze strachu, bere ji jako fakt a nedokáže se proto vcítit do Alenky.

S textem je zapotřebí pracovat jako s dialogem dvou postav, které mají mezi sebou konflikt kvůli rozdílnému pohledu na proměnu. Můžeme zde i sledovat způsob komunikace Alenky s Housenkou na začátku a na konci textu. Pozornost dětí bychom měli vést především k pocitům Alenky a Housenky a hledat souvislosti v našem reálném světě. Protože pojem proměny či změny je abstraktní, domnívám se, že vnější proměna v textu pro děti je kvalitním startem k uvědomění si proměny vnitřní. Měli bychom je dovést nejen k tomu, že každá změna může vyvolat řadu smíšených pocitů, které jsou naprosto přijatelné, ale také že změnou v životě prochází každý z nás. Je vždy začátkem něčeho nového a nezbytná pro každý pokrok v životě.



11.3 Pracovní list



- 1) Vzpomeň si na první vzpomínku svého dětství, dokresli první obrázek svého já a napiš, co jsi nosil v té době v hlavě, na co jsi myslel, co tě zajímalo.
- 2) Dokresli druhý obrázek svého já a napiš, co nosíš hlavě teď.
- 3) Když se na oba dokreslené obrázky svých hlav podíváte, máte pocit, že jste to vy? Proč ano, proč ne?



Otázky k četbě:

1) Proč se Alence nelíbilo, že se pořád měnila?

2) Co očekávala Alenka od Housenky?

3) Proč Housenka nechápala Alenku?

Napiš pětílístek na téma:

Proměna



11.4 Aktivity k textu

Čas:	2 vyučovací hodiny
Doporučený ročník:	5
Téma bloku:	Já nejsem já
Literárněvýchovný cíl:	Žák dokáže rozkrýt smysl textu, který se bezprostředně týká proměny, lidských emocí a promítání do vlastního života.

1. Popis aktivity

Žáků jsem se zeptala:

- Co si představíte pod tím, když se řekne: „Já nejsem já“?*
- Měli jste někdy takový pocit, že „Já nejsem já“?*
- Pokud ano, v jaké situaci?*

Odůvodnění aktivity

Tyto otázky jsem položila proto, že pocit, kdy se člověk cítí tak, že „Já nejsem já“ z důvodu proměny, je hlavní téma úryvku. Cílem těchto otázek je děti směřovat k tématu textu. Dále ukazuje učiteli, jak děti o tomto pocitu smýšlejí, jak ho chápou, a on tak může na konci hodiny vidět, kam se myšlení žáků poposunulo. Pořadí otázek jsem zvolila tak, aby postupovalo od obecného chápání ke konkrétním situacím z žákova života. Tím, že si žák dokáže představit situaci ze života, může během četby lépe porozumět pocitům hlavní hrdinky příběhu.

2. Popis aktivity

Žáci dostali pracovní list s dvěma hlavami – obrysy a úkoly. V obrázku hlavy měli vyjádřit emoci první vzpomínky, která je napadla. Poté své obrázky a odpovědi sdíleli nahlas.



- a) *Vzpomeň si na první vzpomínku svého dětství, dokresli první obrázek svého já a napiš, co jsi nosil v té době v hlavě, na co jsi myslel, co tě zajímalo.*
- b) *Dokresli druhý obrázek svého já a napiš, co nosíš v hlavě teď.*
- c) *Když se na oba dokreslené obrázky svých hlav podíváte, máte pocit, že jste to vy? Proč ano, proč ne?*

Odůvodnění aktivity

Tuto aktivitu jsem zařadila ještě před četbou pro pochopení smyslu proměny. Žák si skrze tyto obrázky může uvědomit, že každý z nás se mění a v každé etapě se člověk cítí a smýšlí jinak – má jiné zájmy, potřeby a priority. A následně se ten, kdo prochází změnou, může cítit i tak, že „Já nejsem já“, jako si připadala Alenka v textu. Zároveň tato aktivita vede k porozumění sobě samému, nahlédnutí do vlastní minulosti a v neposledním případě může být pro učitele vodítkem k pochopení žákova osobního života.

Výtvarným vyjádřením emoce v obrázku jsem zadání úkolu pro žáky ztížila, protože samotné dokreslení hlav bez specifického zadání by bylo moc jednoduché. A také jsou touhle cestou vedeni k žití se do svého období, které popisují, a to je předpoklad proto, že nepůjdou jen po povrchu tématu. Pokud by se nějaký žák na tuto aktivitu necítil, má možnost ji vynechat.

3. Popis aktivity

Žáci četli úryvek, střídali se ve hlasitém čtení. Po prvním čtení jsem vyzvala žáky, aby ústně popsali hlavní postavy a řekli mi, jak se postavy cítily. Poté jsem je nechala přečíst kousek úryvku, kde se Alenka v sobě nevyzná. Vyzvala jsem je, aby zkusili vyjádřit během čtení pocity postav svým hlasem.

Odůvodnění aktivity

Pokud žák má skrze text pochopit, co v člověku vyvolává změna a jak s tím naložit, musí nejprve umět pojmenovat pocity. Vzhledem k tomu, že úryvek byl delší a jsou v něm obtížná slova, nebylo možné ho číst celý znovu. Proto jsem se rozhodla pro druhé



čtení vybrat jen určitou část, která vede k posílení zážitku z textu a k následnému usnadnění zpracování úkolů v pracovním listě.

4. Popis aktivity

Žáci vyplnili samostatně otázky z pracovního listu a následně své odpovědi mohli sdílet v diskuzi.

- a) *Proč se Alence nelíbilo, že se pořád měnila?*
- b) *Co očekávala Alenka od Housenky?*
- c) *Proč Housenka nechápala Alenku?*

Odůvodnění aktivity

Tyto otevřené otázky vedly žáky k hlubšímu uvažování nad textem. Ukázali mi, jak žák pochopil smysl textu. V první řadě je důležité zjistit, proč Alence nebylo příjemně v období změn, jak to řešila (hledala pochopení...) a proč nebylo její očekávání naplněno – snažit se vžít do role Housenky.

5. Popis aktivity

Poté jsem vedla s žáky diskuzi, zda někdy zažili, že se k nim někdo choval jako Housenka a kdy. A co by mohlo pomoci Alence, aby se necítila zmateně.

Odůvodnění aktivity

Závěrečná diskuze na základě těchto položených otázek měla vést k tomu, aby žáci dokázali smysl příběhu z literatury fantasy převést do lidského světa a na základě toho hledat pro Alenku takové řešení, které by jí mohlo období změn usnadnit. Každý z žáků měl přispět nějakým návrhem, u kterého nelze ale hodnotit správnost odpovědí. Lze jen říci, zda jsou jejich řešení reálná, a nakolik jsou využitelná v praktické stránce života.

6. Popis aktivity

Žáci dostali do skupin po čtyřech zadání popisu pětílístku a rozstříhaný pětílístek na téma vyprávění. Měli jej dle zadání správně sestavit. Ve skupinách měli vzájemně probrat,



jak se pětilístek tvoří. Kdykoliv mohli vyslat jednoho spolužáka ze skupiny k jiné skupině, pokud něčemu nerozuměli.

7. Popis aktivity

Žáci měli do svého pracovního listu napsat pětilístek na téma proměna. Poté ho sdíleli mezi sebou (tvořili různé dvojce, které se obměňovaly). Na konec byla závěrečná prezentace, kde si měli sdělovat, či pětilístek koho zaujal a pokládat si otázky k pětilístkům spolužáků.

Odůvodnění aktivity

Tuto metodu jsem zvolila proto, že je vhodná především pro reflexe. Tento způsob reflexe (včetně sdílení, prezentace, kladení otázek) dává možnost žákům o daném tématu hlouběji uvažovat. Ukazuje učiteli, do jaké míry žák téma či myšlenku pochopil.

Takový postup zavedení této metody jsem zvolila proto, aby žáci pracovali se zadáním pětilístku samostatně (bez výkladu učitele), jelikož by měli být schopní pracovat i s informativním textem. Žák, který si přijde na to sám, aneb sám pochopí schéma této výukové metody, si ji může i snáze zapamatovat, pochopit a následně využívat.



11.5 Reflexe

Na začátku hodiny jsem se dětí zeptala na to, co se u nich změnilo od podzimu, jelikož jsem se s nimi od té doby neviděla. Bylo zapotřebí s nimi navázat kontakt, aby se na mě navázaly a aby byly schopny projít všemi aktivitami. Odpovědi žáků byly například: „*Už třeba nejsme tolik problematická třída.*“ „*Jsmo o rok starší.*“ „*Máme jiné lavice.*“ Během této diskuze jsem žáky upozorňovala na pravidla diskuze, že mluví vždy jen jeden, abychom se vzájemně slyšeli. Myslím si, že pokud učitel pracuje s novým kolektivem nebo s kolektivem, s kterým nebyl dlouho v kontaktu, tak je důležité si na začátku na hodinu říct pravidla, která slouží k tomu, aby hodina mohla probíhat bez kázeňských problémů, které narušují kontinuitu a klima hodiny.

Větu „Já nejsem já“ žáci chápali tak: „*Když si někdo nevěří, nemá se rád a sám si to říká, že to není on, že je prostě jiný.*“ „*Když má člověk špatné období, něco prožívá a necítí se poté ve své kůži.*“ „*Když se člověk změní a už se nepoznává, že to je on.*“ Tyto odpovědi vypovídají o hloubce uvažování žáků, zároveň korespondují s myšlenkami textu a mohou být nápomocny pro pochopení smyslu textu, který budou číst.

Jiná odpověď byla: „*Když se člověk chová někde jinak, má třeba schizofrenii.*“ Na to jsem navázala otázkou, zda člověk musí nutně mít nemoc, aby se choval někde v jiném prostředí jinak. Vedli jsme diskuzi, kdy se člověk chová jinak, není přirozený a proč. Například: „*Když jsem v restauraci, tak si nemůžu dát nohy na stůl jako doma, protože se to nehodí.*“

Na další otázku, zda se žáci někdy cítili tak, že „Já nejsem já“, řekli: „*Když jsem byl někde na návštěvě.*“ „*Když mě někdo o něco požádal a já jsem to neudělala a věděla jsem, že kdysi bych to udělala.*“ Na tuto odpověď bych mohla dál navázat a ptát se, co žákyni vedlo k tomu, že to neudělala a jak se u toho cítila. A dostali bychom se nejspíš opět k tématu změny a pocitům, které ji obnášejí. Bohužel mě to v tu chvíli nenapadlo. Z těchto odpovědí je zřejmé, že tito žáci se s tímto pocitem už setkali. A zároveň tyto odpovědi žáků slouží pro evokaci ke smyslu textu pro jiné žáky, kteří nedokázali předtím odpovědět. Díky tomu se zvyšuje pravděpodobnost, že evokací potřebnou pro následující aktivity (před čtením, při čtení a po čtení textu) projdou všichni.



Další aktivitu před čtením jsem plynule navázala na odpověď žákyně, která říkala: „*Cítila jsem, že já nejsem já, když se podívám na svou fotku, když jsem byla malá.*“ U zadávání aktivity hlav jsem žáky žádala o to, aby si vybavili svou vlastní vzpomínku z dětství (kam až jim sahá paměť), která nemá být vzpomínkou jejich rodičů, kterou jim vyprávěli. Musela jsem zadání vícekrát opakovat, protože žáci mluvili jeden přes druhého, i přesto, že jsme si na začátku hodiny jasně řekli pravidla. Myslím, že by tuto aktivitu bylo možné doprovodit i fotkami dětí, ale musel by být čas a prostor, aby děti tyto fotky mohly mezi sebou sdílet a mluvit o nich. V tomto případě by však odváděly pozornost od původní činnosti, proto jsem je do hodiny nezařadila

Žáci své obrázky hlav prezentovali. Většině se podařilo vystihnout v obrázcích emoce ze vzpomínky.

Prvními vzpomínkami z dětství, které žáci uvedli, byly: „*Myslel jsem na to, že v autě je hrozně moc bonbonů, proto jsem utekl mámě.*“ „*Panence upadla noha.*“

Myšlenky, které žáci měli v hlavě v současnosti, byly: „*Snad zítra dopadne test dobře.*“ „*Úhel tupý má 90 stupňů...*“

První myšlenky vystihují typické starosti příslušné k předškolnímu věku a myšlenky druhé jsou charakteristické zase pro školní věk a aktuální období. Vedli jsme diskuzi o tom, že ke každému období člověka náleží jiné myšlenky, postoje, zájmy, starosti, prožitky, které následně v dalším období nám mohou přijít bezvýznamné, komické či i nepochopitelné.

Jiné myšlenky, které žáci napsali do svých hlav, se týkaly se rodiny, kamarádství a nepříjemného zážitku. Mimo jiné mi tato aktivita dala možnost některé žáky poznat více osobně a následně s nimi navázat bližší kontakt v rovině učitele a žáka.

Z mého pohledu není nejdůležitější obsah hlav, ale uvědomění si pocitu, že dvě hlavy znázorňují pořád je samotné, ale zároveň vedou k zamyšlení, že ušli už kousek cesty svého života a je přirozené, že se změnili.

Příště bych jen u zadávání aktivity více zdůraznila, že nemají psát vyprávění, ale přímo to, co se jim odehrávalo v té době „hlavě“.



Na otázku z pracovního listu, zda když se na ty dva portréty podívají, cítí, že to jsou oni, odpovídali žáci různě, někteří nevěděli a někteří své odpovědi moc nerozvedli. Myslím si, že to bylo zapříčiněno mým přístupem, kdy jsem z nedostatku času více tlačila na ně a nedala jim dostatek prostoru se nad tímto úkolem zamyslet.

*„Ne, protože předtím jsem byla ve výuce divoká a nebála se.“ „Ne protože takto nevy-
padám.“ „Mám pocit, že jsem to já, protože přesně tyto pocity jsem zažívala.“* Tyto od-
povědi ukazují, jak vnímají sami sebe, co je pro ně stěžejní, aby byli ztotožnění sami se
sebou. A také z toho lze částečně vyvodit, zda vnímají více vnější změnu sebe samého
či vnitřní.

Během prvního čtení se žáci častěji zadržovali. Myslím si, že to není nic neobvyklého,
protože tento text je pro žáky na čtení těžší a předpokládala jsem to. Přesto si myslím,
že i takové texty patří do hodin, právě proto, aby se žáci nadále rozvíjeli v hlasitém čtení
(suprasegmentální prvky řeči). Jen je důležité, aby žáky takové texty hned neodradily, a
proto je nezbytně nutné najít vhodný způsob pro vzbuzení vnitřní motivace.

S žáky jsme hovořili o hlavních postavách textu a o jejich pocitech a chování. Žáci na-
příklad řekli: *„Alenka sama sobě nerozuměla.“ „Nebyla si sama sebou jistá.“ „Byla
zmatená.“ „Chvilími byla i nešťastná.“ „Housenka si Alenku prý občas dobírala.“*
„Housenka se chovala arogantně a nadřazeně.“ „Hrála si s ní.“ Žáky jsem vždy vyzý-
vala k tomu, aby se odkazovali na konkrétní věty v textu. U druhého čtení zkráceného
úryvku dokázali hlasem vyjádřit pocity hlavních postav.

Po samostatném vypracování pracovního listu sdíleli své odpovědi před třídou. Na první
otázku ke čtení řekli: *„Protože to na ní bylo už moc.“ „Jelikož nevěděla sama, kdo je.“*
„Protože byla zvyklá na jednu velikost.“ „Neměla ráda změny.“ Všichni žáci dokázali
vlastními slovy správně vyjádřit důvody, proč se Alence nelíbila změna. Jen jedna jedi-
ná odpověď vypovídala o tom, že žákyně nepochopila otázku, byla nepozorná nebo ji
text neoslovil: *„Chtěla se od housenky něco dozvědět.“*

Alenčino očekávání od Housenky dle žáků bylo: *„Že jí pomůže problém vyřešit.“ „Že jí
pomůže.“ „Že jí řekne, kdo je ona.“ „Že ji pochopí.“ „Že ji promění zpátky do původní
velikosti.“* Když teď uvažuji nad těmi odpověďmi, příště bych se žáků ptala dále, zda si
skutečně myslí, že by jí pomohlo vrátit se do původní velikosti, zda by se její pocity



skutečně poté změnily. Odpovědi žáků vypovídaly o tom, že se dokázali do hlavní hrdinky vžít a vcítit. Sdílení před třídou podporuje vzájemné naslouchání, kdy se žáci učí tomu, že jedna věc se dá říct různými způsoby, a zároveň si i tím rozšiřují slovní zásobu a vyjadřovací schopnosti.

Na poslední otázku, proč Alenka nebyla pochopena Housenkou, žáci řekli: „*Třeba proto, že se jí nikdy nic takového nestalo a nedokázala se vžít do její situace.*“ „*Měla jiný život než Alenka.*“ Tyto odpovědi i další vypovídaly o tom, že žáci dokázali rozkrýt důvody Housenčino přístupu. Odpověď jiného žáka byla: „*Protože je egoistická.*“ Povídali jsme si dál o tom, kdo je egoista, jak se chová a proč. Dostali jsme se k tomu, že egoista nadřazuje své potřeby nad druhé a vidí jen sám sebe.

V diskuzi, zda zažili někdy situaci, kdy se k nim někdo choval obdobně, žáci uvedli, že se spolužáky nebo doma s rodiči. A rada pro Alenku od dětí byla: „*Vyhledat někoho, kdo je ve stejné situaci, kdo ji pochopí.*“ Dál jsme v diskuzi nemohli pokračovat, protože už nezbývalo mnoho času a bylo nezbytné přejít k pětilístkům.

Žádné skupině se nepodařilo pětilístek správně složit a z důvodu konce hodiny nebylo možné s jejich chybami v neporozumění zadání dále pracovat. Proto jsem zařadila tuto aktivitu do jiné hodiny literární výchovy, která byla součástí mé souvislé praxe, ale ne diplomové práce. Vzhledem k přejícím okolnostem jsem s žáky pracovala s úryvkem textu z čítanky (Mnoholicný lektvar, Harry Potter), kde se hlavní postava setkává s fénixem. S dětmi jsme vedli diskuzi o bájných zvířatech a o samotném fénixovi. Žákům jsem kladla otázky: „*Myslíte, že se člověk může také setkat v běžném životě s principem znovuzrození a smrti? A v jaké situaci?*“ Dva žáci odpověděli: „*Ano, například když se někdo vybourá, když někdo onemocní.*“ „*Když někdo zažije nějakou událost, kdy se člověk změní.*“ Mluvili jsme poté o tom, že občas, když se člověk změní, někteří lidé z jejich života odcházejí, ne nutně proto, že proběhla změna k horšímu, ale proto, že nám tito lidé přestávají rozumět.

Na závěr této hodiny jsem dětem vysvětlila, jak se pětilístek tvoří. Pro ukázkou u tabule jsem zvolila téma slunce, a to proto, že prvním nejstarším fénixem je uváděný egyptský pták Benu, který byl pokládán za slunečního boha. (Benu, 2001)



Poté měli samostatně napsat pětílístek na téma proměna. Žáci pětílístky sdíleli nejprve mezi sebou. Když měl někdo říct, čím pětílístek ho zaujal, bylo vidět, že si vzájemně naslouchali. U čtení pětílístků před třídou se dostali dva žáci do rozporu: „*Ale já si nemyslím, že proměna je vzrušující, jak píšeš ve svém pětílístku. Ta je přeci nepříjemná.*“ Dostali jsme se k tomu, že proměna u každého člověka může vyvolávat různé pocity a každý ji vnímá jiným způsobem.

První dvě hodiny celého bloku proběhly bez závěrečné aktivity, tudíž chyběl závěr – zpětná vazba. Žáci neměli problém otevřeně mluvit o postavách textu, ale nechtěli sami sebe odkrývat. Tím, že jsem musela neustále pracovat s jejich energií i se svou vlastní (musela jsem si určovat hranice), byla hodina trochu chaotická s větší hladinou ruchu, i když jsem je mnohokrát upozorňovala na třídní pravidla. Přesto ale dokázali postupně rozkrývat smysl textu. Hodina (fénix), kdy žáci psali své pětílístky, mi ukázala, že i frontální výuka může být přínosná a motivující, pokud je ve správný moment vhodně zařazena do výuky (vysvětlení metody pětílístku u tabule). Pro děti se mohlo stát motivací i to, že v minulé hodině ve skupinové práci to samy nezvládly (sestavit pětílístky). Také jsem zjistila, že je možné najít vhodný způsob, jak přirozeně propojovat literární hodiny mezi sebou, respektive hledat texty, ve kterých je v principu stejný smysl textu a dokázat z toho vytěžit maximum. Naučila jsem se i já sama pracovat s chybou. A odnesla jsem si z těchto hodin, že pokud žák něco nějakým způsobem nechápe, nesmím od toho utíkat a vyhýbat se tomu. Musím hledat vždy adekvátní způsob, jak to co nejlépe jiným způsobem zprostředkovat dětem.



12 Harry Potter

12.1 Úryvek textu

Název knihy: Harry Potter a Vězeň z Azkabanu

Autor: J. K. Rowlingová

„Takže...“ Profesor Lupin vytáhl svou hůlku a gestem naznačil Harrymu, aby udělal totéž... „Zaklínadlo, které se tě pokusím naučit, patří k pokročilému kouzelnictví, Harry – dalece přesahuje rámec náležité kouzelnické úrovně. Jmenuje se Patronovo zaklínadlo.

„Jak působí?“ vyzvídal nervózně Harry. „No pokud se správně použije, vykouzlí se jím Patron,“ vysvětloval Lupin, „což je vlastně jakýsi antimozkomor – strážce, který působí jako štít mezi tebou a mozkomorem.“ Harrymu v mysli náhle blikla představa sebe sama, jak se krčí nad postavou velikostí Hagrida, která v ruce drží obrovský kyj.

„Patron je něco jako pozitivní síla,“ pokračoval profesor Lupin, „promítá se do něj všechno, z čeho mozkomor čerpá svou energii – naděje, štěstí, touha přežít – na rozdíl od skutečných lidí však Patron nepropadá nikdy zoufalství, takže mu mozkomorové nemohou ublížit.“ (...)

„Mozkomorové patří k nejohavnějším tvorům, jací kdy kráčeli po povrchu této země. Zamořují svou přítomností nejtemnější a nejšpinavější skryše, libují si v rozkladu a zoufalství, ze vzduchu kolem sebe vysávají mír, naději a štěstí. Dokonce i mudlové cítí jejich přítomnost, přestože je nejsou schopni vidět. Dostaneš-li se k některému mozkomorovi příliš blízko, vysaje z tebe každý příjemný pocit, každou šťastnou vzpomínku. Bude-li mít možnost, bude tě vysávat tak dlouho, dokud z tebe neudělá něco podobného jako je sám, zplozenec zla, který nemá duši. Nezбудe ti nic než nejhorší zážitky celého tvého života. (...) Musím tě ovšem varovat Harry – není vyloučeno, že to pro tebe bude zaklínadlo příliš náročné. Mají s ním problémy mnozí vyučení čarodějové.“

„Jak ten Patron vypadá?“ vyptával se zvědavě Harry. „Každý je úplně jiný a jeho podoba závisí na čaroději, který ho vyvolal.“



„A jak se dá vyvolat?“

„Zaklínací formulí, která ovšem funguje jen v případě, že se zároveň absolutně soustředíš na jedinou velice šťastnou vzpomínku.“

Harry pátral v paměti po nějaké šťastné vzpomínce. Bylo mu jasné, že si rozhodně nevystačí s ničím z toho, co zažil u Dursleyových. Nakonec se rozhodl pro okamžik, kdy poprvé nasedl na koště. (...)

„Tak dobrá, jsi připraven vyzkoušet to na mozkomora?“ zeptal se Lupin. „Ano,“ rozhodl se Harry, pevně stiskl hůlku a přesunul se doprostřed opuštěné učebny. Snažil se udržet své myšlenky u létání, neustále se mu však do nich pletlo něco jiného.... Věděl, že každou vteřinu možná uslyší matku... Na to by ale neměl myslet, protože jinak ji doopravdy uslyší, a to přece nechce... nebo snad chce? Lupin uchopil víko kartonu a zatáhl za něj.

Z krabice se pomalu vyzdvihl mozkomor. Jehož kápí zahalená tvář se otočila k Harrymu, a který si lesklou strupatou rukou přidržel plášť u těla. Plamínky lamp po celé učebně se zatřepotaly a zhasly. Mozkomor vylezl z krabice, tiše zamířil k Harrymu a zhluboka, sípavě se nadechl. Harryho zalila vlna pronikavého chladu – „Expecto patronum!“ zařval. „Expecto patronum! Expecto...“ Učebna i mozkomor se mu však rozplývali před očima... Harry se opět propadal do husté bílé mlhy a matčin hlas zněl hlasitěji než kdy dřív, rozléhal se mu uvnitř hlavy... „Harryho ne! Harryho ne! Prosím...udělám cokoli...“

„Ustup, ustup, ty hloupá holko!“ „Harry!“

Harry se s trhnutím probрал k vědomí. Ležel na podlaze na zádech. Lampy ve třídě už zase svítily. Ani se nepotřeboval ptát, co se stalo. „Omlouvám se,“ zahuhlal, posadil se a cítil, jak mu zpod brýlí stéká po tvářích chladný pot. „Jsi v pořádku?“ zajímal se Lupin. (...)

„Je to čím dál horší,“ zamumlal Harry a ukousl čokoládové žabce hlavu. „Slyšel jsem ji tentokrát zřetelněji než dřív, a jeho taky, Voldemorta.“ (...) „Jestli nechceš, Harry, nemusíme už pokračovat. Absolutně bych chápal –“



„Ale já chci pokračovat!“ přerušil ho tvrdohlavě Harry a nacistal si do pusy zbytek čokoládové žabky. „Musím pokračovat!“ (...)

„Jak myslíš,“ svolil Lupin. „Možná by bylo dobré, kdyby sis vybral nějakou jinou vzpomínku, myslím doopravdy šťastnou vzpomínku a soustředil se na ni... Tahleta patrně nebyla dost silná...“

„Připraven?“ zeptal se Lupin a položil ruku na víko kartonu. „Připraven!“ potvrdil Harry a zoufale se snažil naplnit si hlavu šťastnými vzpomínkami na nebelvírské vítězství a ne pochmurnými představami, co bude následovat, až se karton otevře.

„Jedeme!“ vykřikl Lupin a zdvihl víko.

V místnosti znovu zavládl ledový chlad a vše se ponořilo do tmy. Mozkomor klouzavě postoupil kupředu, chraptivě se nadechl a natáhl mrtvolnou paži k Harrymu –

„Expecto patronum!“ zaječel Harry. „Expecto patronum! Expecto pat...“

Smysly mu otupila bílá mlha... Všude kolem něj se míhaly velké rozmazané stíny... A pak zazněl nový mužský hlas, který křičel na poplach –

„Lily, seber Harryho a běžte! To je on! Běžte! Utíkejte! Zdržím ho tady –“

„Zvuky, jak se někdo potácí ven z místnosti – prasknutí rozražených dveří – pisklavý, zlomyslný smích...“

„Harry! Harry...pobud’ se...“ Lupin Harryho prudce popleskával po obličeji. Tentokrát trvalo celou minutu, než Harrymu došlo, proč leží na zaprášené podlaze učebny. „Slyšel jsem tátu – pokusil se Voldemortovi postavit sám a dát tak mámě čas, aby utekla...“

Harry si náhle uvědomil, že to, co se na jeho tváři mísí s potem, jsou slzy. Sklonil obličej co nejníž, jako že si zavazuje tkaničku u boty, a otřel si slzy do hábitu, aby si toho Lupin nevšiml. (Rowling, 2003, s. 212, 213, 214, 215)



12.2 Poznávací potenciál textu

Zvolený úryvek textu jsem si vybrala proto, že je na něm možné ukázat práci s pozitivním myšlením. V první řadě se pokusím vysvětlit, proč je toto zapotřebí rozvíjet u dětí.

Pozitivní myšlení je jeden z nejdůležitějších nástrojů k budování smysluplného života. Pokud člověk neumí pozitivně myslet, spousta věcí mu v životě nemůže fungovat, protože je blokován především strachem a obavami, které jej ochuzují o energii a čas. A právě šťastné vzpomínky v člověku vyvolávají příjemné pocity, které mohou být odrazovým můstkem k překonání všech překážek. Ale pokud dětem řekneme „Mysli pozitivně“, je to pro ně těžko uchopitelná věta. Skrze práci s textem s fantastickými postavami (Patrona a mozkomora) mohou děti snáze pochopit princip pozitivního myšlení.

Patron zde zastupuje pozitivní myšlenku, vytvořenou vzpomínkou. Proti ní stojí mozkomor, který nám pozitivní energii bere a nechává jen tu negativní. Patron je zde štítem, jak uchránit sám sebe a přemoc mozkomora. Hlavní postava se potýká s problémem, že jeho první šťastné vzpomínky nejsou dostatečně silné a hluboké, aby vytvořily Patrona, který by čelil intenzitě negativity. Není v nich dostatečně intenzivní pocit štěstí a víry a jsou hlavně narušované a přetlačované strachem a vzpomínkami na smrt rodičů, protože v přítomnosti mozkomora se všechny negativní pocity zesilují. A smrt blízkého člověka patří mezi nejvíce zátěžové situace v životě, které přinášejí smutek, lítost, beznaděj.

Učitel by zde měl být velmi obezřetný, jaké otázky bude k textu volit. Ne všechny děti měly šťastné vzpomínky a pro některé mohou být různá témata z textu aktuální.

Základní princip je zde boj dobra se zlem, ale v užším slova smyslu. Je zde ukázáno, že pokud chceme porazit zlo, musíme použít nástroj dobra – dobré myšlenky. Ale k tomu je zapotřebí odhodlání, víra: „Dokážu to!“, A dále koncentrace, trpělivost a vytrvalost.

Text může sloužit jako zdroj výukových témat: smrt blízkého člověka, bolestné vzpomínky a práce s nimi, pozitivní myšlení, šťastné vzpomínky a práce s vlastní chybou, která je o vytrvalosti a houževnatosti a snaze najít řešení a při prvním nezdařeném pokusu to nevzdat.



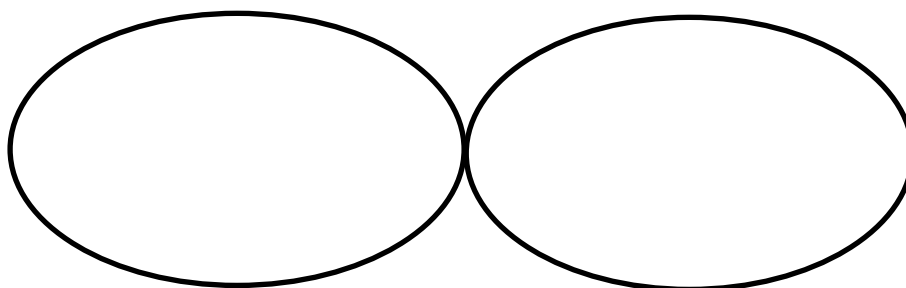
Žáci by si měli z textu odnést, k čemu jsou dobré šťastné vzpomínky a také bychom je měli směřovat k uvědomění, že každá myšlenka, která nás napadne, utváří budoucnost. Ale také, že všechny myšlenky se dají také především měnit.



12.3 Pracovní list k textu

Jméno:

1. Charakterizuj Patrona a mozkomora. Zapiš do oválů.



Patron

mozkomor

2. Utvořte skupinu po třech. Ve třídě jsou tři očíslované otázky k textu a jeden úkol. Vždy jeden ze skupiny si má otázku přečíst, zapamatovat a nahlásit všem členům skupiny. Zapište si vše poté do svých pracovních listů. Společně na všechny otázky odpovězte, opírejte se o úryvek z textu.

Otázka č. 1:

Otázka č. 2:

Otázka č. 3:

Skupinový úkol:



3. Napiš příběh, ve kterém by si dala využít schopnost Patrona odrážet zlo.

4. Vypiš ze svého vyprávění tři klíčová slova a nejdůležitější větu vyprávění.

5. Proč si myslíte, že jsme se po celou dobu zabývali šťastnou vzpomínkou?



12.4 Aktivity k textu

Čas:	6 vyučovacích hodin (i s aktivitou koláž rodiny)
Doporučený ročník:	5
Téma bloku:	Síla šťastné vzpomínky
Literárněvýchovný cíl:	Žák dokáže rozkrýt smysl textu, kterým je síla šťastné vzpomínky v boji proti zlu.
Výtvarný cíl:	Žák namaluje na základě imaginace strom šťastných vzpomínek. Žák vytvoří koláž fiktivní šťastné rodiny.

1. Popis aktivity

S žáky jsem si sedla do kruhu a požádala je: „Představte si, že vás fotí fotograf a potřebuje zachytit vaše pocity, které máte z dané vzpomínky. A když vám teď ukážu fotografie, na co si myslíte, že ti lidé na fotkách vzpomínali?“

Poznámka

Fotografie vyjadřovaly pocity vzteku, naštvanosti, radosti, nadšení, smutku a zoufalství.

Odůvodnění aktivity

Tuto aktivitu jsem zvolila proto, abych evokovala zájem o téma vzpomínek.

2. Popis aktivity

Žáků jsem se zeptala: „K čemu si myslíš, že je dobrá šťastná vzpomínka?“

Odůvodnění aktivity

Tuto otázku jsem položila, protože se bezprostředně týká smyslu textu a chtěla jsem vědět, jak děti o smyslu šťastných vzpomínek smýšlejí před tím, než si přečtou text.



3. Popis aktivity

Vybrala jsem jednoho žáka, který měl vyvolávat ostatní ke čtení. Sdělila jsem žákům: „Čtete pomalu, srozumitelně, pracujte s intonací a dynamikou hlasu, pokuste vyjádřit emoce postav a oddělit vypravěče od postav.“

Odůvodnění aktivity

Je podstatné, jakým způsobem se text přečte. Pokud se dětem podaří vystihnout hlasem emoce postav a adekvátním způsobem oddělit vypravěče, tak za prvé dokáží udržet snáze koncentraci během četby a prožít děj příběhu, za druhé lépe pracovat a orientovat se v textu. A to vede následně k vnitřní motivaci k aktivitě v hodině.

4. Popis aktivity

Žáci měli samostatně vyplnit první úkol pracovního listu: „Charakterizuj Patrona a mozkomora.“ A poté, kdo měl zájem, mohl tento úkol sdílet nahlas před třídou.

Odůvodnění aktivity

Je důležité, dřív než žáci začnou přemýšlet nad tím, jaký význam má Patron, proč se hlavní postavě nepodařilo ho vyvolat a jak by toho mohl dosáhnout, nejprve z textu vyčíst, kdo jsou Patron a mozkomor a následně je umět popsat a porozumět charakteristice.

5. Popis aktivity

Žáci měli v pracovním listu napsaný úkol: „Utvořte skupinu po třech. Ve třídě jsou tři očíslované otázky k textu a jeden úkol. Vždy jeden žák ze skupiny si má otázku přečíst, zapamatovat a nahlásit všem členům skupiny. Zapište si vše poté do svých pracovních listů. Společně na všechny otázky odpovězte, opírejte se o úryvek z textu.“

- a) *Proč se Harry Pottrovi nedařilo vykouzlit svého Patrona? Podtrhněte v textu pasáže, které na tuto otázku odpovídají. Uveďte další důvody.*
- b) *Co byste Harrymu poradili, aby mozkomora dokázal přemoci?*



- c) *Myslíte si, že by v našem reálném světě nám v něčem mohlo také pomoci vyvolání šťastné vzpomínky? Pokud ano, můžete se zamyslet v čem a kdy?*
- d) *Vymyslete otázku k textu, na kterou lze odpovědět.*

Odůvodnění aktivity

Rozhodla jsem se pro skupinovou práci z toho důvodu, aby si žáci vzhledem k délce textu mohli navzájem pomáhat a nad otázkami vést diskuzi, které jsou stěžejní k hlubším úvahám o smyslu textu. Otázky byly v takovém pořadí proto, že je důležité nejdříve zjistit příčinu, proč se hlavní postavě nepodařilo vyvolat Patrona – zjistit důvody chyby, která nastala, a pak teprve hledat návod, jak ji napravit – najít řešení, jak Patrona vykouzlit. A až poté hledat souvislost mezi světem fantasy a našim lidským světem.

Cílem úkolu, kdy žáci měli vymyslet vlastní otázku k textu, bylo zaprvé podněcování k dalšímu přemýšlení o textu, prostor podívat se na text z jiných úhlů pohledu a také skrze jejich otázky vyvolat smysluplnou diskuzi. Vedlejším neliterárním cílem může být také rozvoj spolupráce, kdy se tři žáci musí shodnout na jediné otázce, pokud budeme uvažovat nad tím, že k aktivitě nepřistupují s lhostejností a nezájmem.

Předmluva k aktivitě

Žáci dostali za úkol napsat příběh, ze kterého měli vypsát tři klíčová slova, která budou součástí malby (a jiné volné techniky) stromu šťastných vzpomínek.

6. Popis aktivity

Napiš příběh, ve kterém by si dalo využít schopnost Patrona odrážet zlo.

7. Popis aktivity

Vypiš ze svého příběhu tři klíčová slova a nejdůležitější větu vyprávění.

Poznámka

Dle časových možností mohou žáci číst své příběhy před celou třídou nebo si je číst vzájemně mezi sebou.



Odůvodnění aktivity

Nejdříve jsem zamýšlela, že by žáci napsali šťastnou vzpomínku v podobě nějakého vyprávění. Po konzultaci bylo zadání pozměněno z toho důvodu, aby bylo psaní příběhu pro děti více motivující a také, aby nebylo přímo cílené na ně samotné z důvodu jejich ochrany soukromí. Předpokladem této aktivity bylo, že žáci mohou napsat příběh na základě své vlastní šťastné vzpomínky, ale nemusí. Tato aktivita přirozeně rozvíjí tvořivou literární expresivitu, představivost a fantasmii a vede k dalšímu uvažování nad stěžejními myšlenkami textu. Vypsání klíčových slov a nejdůležitější věty ukazuje, co žák považuje za podstatné ve svém textu, zda se dokáže také nad svým příběhem zamyslet.

Také by bylo možné nadále s klíčovými slovy pracovat (v mém odučeném bloku není zahrnuto). Před přečtením příběhu žák nejprve sdělí ostatním spolužákům klíčová slova a nejdůležitější větu z příběhu a žáci se na základě toho pokusí odhadnout děj či stěžejní zápletku příběhu. Poté žák příběh přečte, odůvodní svůj výběr klíčových slov. Dále by následovala diskuze o tom, zda klíčová slova byla dostatečně čitelná pro předvídání děje a zda by nebyla možnost použít jiná klíčová slova či jinou větu. Žáci by touto aktivitou rozvíjeli čtenářskou strategii předvídání.

8. Popis aktivity:

Proč si myslíte, že jsme se po celou dobu zabývali šťastnou vzpomínkou?

Odůvodnění aktivity

Tato otázka má ukončovat literární část a má být reflexí toho, do jaké míry žák dokázal rozkrýt smysl textu, jak se jeho myšlení poposunulo a v jakém rozsahu. Učitel by zde měl porovnávat odpovědi s aktivitou č. 2.

9. Popis aktivity:

Žáci si měli najít místo ve třídě, kde si budou moc pohodlně sednout či lehnout a zavřít oči. Pustila jsem jim hudební ukázkou s relaxační hudbou (Relaxační hudba – Příroda, b.r.), během které jsem ji vykládala příběh, který si měli představovat:



Představte si, že jste teď doma ve své posteli, právě jste se probudili, sluneční paprsky vám svítí do pokoje, hřejí vás do tváře.... Je vám krásně, je před vámi nový úžasný slunečný den. Pomalu se protáhnete, vstanete a jdete do koupelny, tam si odbudete běžnou ranní hygienu. Poté si jdete dát snídani, která je ta nejlepší, jakou jste kdy jedli. Můžete si dát cokoli, i to, co normálně nesnídáte. Poté se oblíknete do něčeho, v čem vám je příjemně, pohodlně a vydáte se ven na procházku. Máte v plánu jít do lesa. Hledáte venku značku, které vám ukazuje směr.... Někdo z vás značku hned najde, někdo ji hledá, protože každý z vás bydlí na jiném místě.... Dojdete na úzkou polní cestu, slyšíte zpěv ptáků, kolem vás létají motýli, kteří letí ve směru k lesu, který je před vámi. Z dálky to vypadá jako zcela obyčejný les, do kterého chodíte například na podzim sbírat houby nebo v létě borůvky, ale když se dostáváte postupně blíž a blíž, zjišťujete, že ten les, do kterého postupně vcházíte, je kouzelný... Vše, co se v lese nachází, má mnohem pestřejší barvy. Všechny vůně, které cítíte, jsou více intenzivní. Každý z vás v tom lese vidí něco jiného, někdo může spatřit zvířata z našeho světa, někteří z vás mohou vidět tvory, které jste ještě nikdy před tím nespatřili. Máte schopnost rozumět řeči zvířat... Kolem jsou též květiny, keře a stromy... Stromy vám též něco šeptají a jen vy jejich řeči rozumíte. Pomalu přicházíte ke stromu, který je něčím výjimečný, je to váš strom, strom vašich šťastných vzpomínek. Nejprve si prohlížíte, jak vypadá.... Poté k němu přistoupíte, obejmete ho a v tom okamžiku můžete spatřit jakoukoliv šťastnou vzpomínku, kterou jste ve svém životě prožili a prožít ji znovu. Cítíte, jak vám strom předává veškerou svou energii, která zalévá celé vaše tělo... Je vám úžasně, příjemně.... Můžete se stromu na cokoli zeptat... a on vám odpoví.(...)

Odůvodnění aktivity

Tato aktivita má vést žáka k tomu, aby si vzpomněl na šťastné okamžiky, které vyvolávají pozitivní pocity lásky, radosti a spokojenosti a uvědomil si jejich moc a sílu. Pro metodu imaginace na podkladu hudby jsem se rozhodla na základě několika důvodů. Hudba přináší člověku řadu prožitků, pocitů a uvolnění, které jsou nezbytné pro práci s fantasií člověka. Pro vybavení vzpomínek a následně malbu stromu šťastných vzpomínek je nezbytně důležité mít „otevřenou mysl bez omezení“. Jelikož šťastné vzpomínky jsou zcela intimní záležitost každého dítěte, metoda imaginace přináší každému



pocit bezpečí a soukromí a žák se může poté rozhodnout sám, zda své představy bude sdílet s ostatními.

Hudební ukázkou jsem vybrala takovou, která bude přibližovat dětem kouzelný přírodní svět a bude umocňovat imaginativní příběh. Samozřejmě by šla nahradit i jinými skladbami.

Strom šťastných vzpomínek jsem ukotvila do kouzelného lesa, protože je zcela logické, že do reálného světa nepatří. Také proto, že ukázka textu je ze světa fantasy. Někdo může namítnout, že kouzelný les patří do světa pohádek, ale nutno podotknout, že v žánru fantasy nalezneme intertextové odkazy k pohádkám, jak zmiňuji v teoretické části své diplomové práce.

10. Popis aktivity

Žákům jsem řekla: „Namalujte strom šťastných vzpomínek ze své představy, použijte tempery a jakoukoliv jinou výtvarnou techniku, například tuž či suchý pastel.“. Na tabuli jsem jim ukázala kompozici obrazu, jedna třetina měla být tvořena kořeny, do kterých měli poté vypsát klíčová slova ze svého příběhu z předchozí aktivity.

Poznámka

Netušila jsem, že s příběhy z minulé hodiny nepůjde už dále pracovat dle mého původního plánu, odůvodnění popisují v reflexi celého bloku.

Odůvodnění aktivity

Cílem této aktivity bylo namalovat strom šťastných vzpomínek, který měl být reálným otiskem a připomenutím šťastných okamžiků, které žák v imaginaci prožil. Někdo by se mohl ptát, proč jsou součástí této malby klíčová slova, která nemusí být součástí skutečných vzpomínek. Jsou součástí, protože pocházejí z mysli žáka, z jeho vlastního „já“ a představivosti. Jak už jsem psala v poznávacím potenciálu textu, tato ukázka ukazuje smysl a sílu pozitivního myšlení a příběh, kde Patron čelí zlu, je postaven na podobném principu.

Vedlejším neliterárním dílčím cílem této aktivity je osvojování si práce s vlastní energií (i možnost podpůrné techniky vypořádání se depresivním či úzkostným duševním sta-



vům). Aktivita dává žákovi možnost se bezpečněji otevřít a může být podkladem pro učitele do pedagogické diagnostiky. Učitel si zde může ověřit své domněnky a hypotézy o žákovi. Může ho to nasměrovat k lepšímu porozumění žákovi a následně umožnit smysluplnější práci na rozvoji jeho osobnosti. V neposlední řadě tato aktivita rozvíjí i kreativitu a tvořivost

Předmluva k aktivitě

Tato aktivita byla vložena do přípravy proto, že žáci nebyli schopni napsat smysluplný příběh. Nechtěla jsem hodinu nechat nedokončenou, a tudíž bylo zapotřebí vymyslet závěr, který v sobě bude obsahovat téma celého literárního dopoledne.

11. Popis aktivity

Žákům jsem řekla: „Vytvořte ze svých obrazů (stromů šťastných vzpomínek) koláž fiktivní šťastné rodiny. Poté k ní vymyslete příběh.“ Žáci své příběhy s koláží prezentovali před třídou.

Poznámka

Žáci mají k dispozici časopisy různého zaměření, přiměřené jejich věku.

Odůvodnění aktivity

Tato činnost sice zadává dítěti vytvořit a prezentovat koláž fiktivní šťastné rodiny, ale může mít tendenci vytvořit ji na základě rodiny vlastní nebo určitých přebraných společenských stereotypů. Dále může poukazovat na přejímání sociálních vzorců společnosti (tolerance). Žák se opět může cítit v této aktivitě bezpečně, protože vše schovává za fikci.



12.5 Reflexe

Už na samém počátku hodiny bylo velmi nepříjemné klima třídy. Třídní učitel nemohl tento den být s námi ve třídě, a tudíž bylo mnohem náročnější udržet kázeň. Žáky jsem musela často napomínat, aby respektovali třídní pravidla. Za druhé byl aprílový den a mnoho dětí od začátku se pokoušelo o vtipy. Bránily se jakkoli otevřít a brát činnosti vážně a uvažovat nad nimi.

Už samotná první aktivita v diskuzním kruhu s fotkami toho byla důkazem. Jeden žák odpověděl: „*Ta paní vzpomínala na to, jak vyprala prádlo v Persilu*“ Žák nechtěl přemýšlet a byl ovlivněn reklamou z televize. Příště bych zvolila fotky, které nebudou moci být spojovány s medii. Z odpovědi „*Ta paní vzpomínala na to, jak se pohádala s manželem*“ můžeme zase vyvodit, že se žák nad fotografií snažil uvažovat a byla pro něj čitelná. Jako učitelé si pak můžeme položit otázku, zda nečerpal náhodou ze svého osobního života. Na otázku, k čemu jsou dobré šťastné vzpomínky, mi jedna žákyně odpověděla: „*Když nám je například z něčeho smutno, aby nám bylo lépe.*“ Dále nebylo možné vést diskuzi, protože děti byly neklidné a řešily se opakovaně kázeňské problémy – vykřikování atd. Měla jsem v záloze aktivitu, kdy by jeden žák měl být „modelem“ pro fotografie, měl si na něco vzpomenout a vyjádřit to výrazem v obličeji. A ostatní žáci „fotografové“ měli hádat, na co asi vzpomíná. Ale od této aktivity jsem upustila.

Během četby měly děti problém se správnou výslovností jmen postav. Mohlo by se tomu předejít, kdybych jména před začátkem čtení vypsala na tabuli a společně bychom si je přečetli, čímž by nebyla narušena kontinuita četby. Čtení probíhalo v klidné atmosféře a žákům se podařilo plynule přečíst text dle mého zadání k druhé aktivitě. Musím ale zdůraznit, že tento kolektiv je svým učitelem k práci s hlasem nejméně dva roky veden a je dokonce zvyklý se i navzájem po čtení objektivně hodnotit (kvalitu čteného projevu).

U následující aktivity, kdy žáci měli samostatně charakterizovat Patrona a mozkomora na základě textu, jsem si uvědomila chybu, ale bohužel až na konci celého bloku. Většina žáků sice dokázala tyto dvě postavy popsat, ale jen tím způsobem, že opsali pasáže z textu. To mi ale nedávalo zpětnou vazbu, do jaké míry rozumí a dokáží si představit princip fungování těchto postav, a jak moc se zajímají o stěžejní myšlenky textu. Přesto



jsem našla v některých pracovních listech charakteristiky, které stojí zmínění: „*Patron chrání. Je to štít mezi tebou a mozkomorem. Mozkomor škodí a vysává dobré vzpomínky.*“ Tyto věty jsou sice velmi stručné, ale jasné a výstižné. Na dalším níže uvedeném popisu Patrona a mozkomora můžeme dokázat, že žákyně neopisovala bezmyšlenkovitě z textu celé pasáže, aniž by jim porozuměla, ale zároveň napsala, jak si obě fantasijní postavy na základě popisu představuje ona. Byla to jediná odpověď ze všech pracovních listů, kde bylo nejen vysvětleno, co je Patron a co dělá, ale také na jakém principu vzniká. „*Patron je kouzelný stín, který vás ochrání před mozkomory. Chrání vás. Je z dobrých vzpomínek. Mozkomor je zlý stín, který vám vysaje všechny krásné vzpomínky a stane se z vás, co je on, zlá postava bez citů. Vysávají vše dobré a nemají duši.*“

V další aktivitě měli žáci mezi sebou spolupracovat a vyhledat otázky, zapamatovat si je a odpovědět na ně. Na začátku se mě často ptali, zda si musí otázky zapisovat všichni ze skupiny. Vzhledem k tomu, že pracovní list měl každý zvlášť, tak jsem jim odpověděla, že ano, ale v poslední mé přípravě praktické části jsem to řešila tak, že dostali pracovní list pro skupinovou práci zvlášť, aby se ušetřil čas, který by se dal využít například k diskuzi. Během skupinové práce žáci spolupracovali a komunikovali mezi sebou. Poté probíhalo společné sdílení v kruhu, které ale skončilo u toho, že skupiny jen odpovídaly na zadané otázky, ale diskuze se nikam dál neodvíjela. Uvedu některé odpovědi na otázky z pracovního listu. Harrymu se nepodařilo vykouzlit Patrona, „*protože neměl pevnou vůli*“ nebo „*protože se nesoustředil a neměl dost síly.*“ Na těchto odpovědích můžeme vidět, že dvě skupiny dokázaly jedním slovem shrnout podstatu Harryho neúspěchu – z analýzy dojít k syntéze. Oproti jiným skupinám, které opět opsaly jen pasáže z textu, že Harry neměl dostatečně silnou vzpomínku. Během sdílení odpovědí jsem pochopila, že žáci nepracovali se silou mozkomora, že nezvládli či možná si nechtěli uvědomit, že síla mozkomora měla značný podíl na Harryho neúspěchu. Aby žáci neopisovali jen celé věty či slova z textu, mohla bych příště pozměnit zadání, aby se pokusili odpovědět vlastními slovy. Toto mi ale došlo až zpětně (po všech odučených hodinách).

K přemožení mozkomora poradili někteří žáci toto: „*Aby se soustředil například na vzpomínku, kde je s přáteli a nemá žádný stres.*“ Z této odpovědi je patrné, že žáci se snažili přemýšlet o tom, jaká vzpomínka by Harrymu pomohla, mohli z části čerpat z



vlastní četby či filmového zpracování, kde Harry nejvíce šťastných chvil tráví se svými dvěma přáteli, nebo ze svých vlastních zkušeností.

Na třetí otázku, zda by nám v našem reálném světě mohlo v něčem také pomoci vyvolání šťastné vzpomínky, někteří žáci odpovídali: „Ne, protože kouzla neexistují.“ Toto poukazuje na to, že žák může striktně oddělovat svět fantasy (svět kouzel a magie) od našeho světa, dále k němu může mít z mnoha důvodů přímo vzdorovitý postoj a nedokáže z této literatury „čerpat“. Také to může vypovídat jen o jeho povaze, která zjednodušeně řečeno připouští jen to, co je reálné – hmatatelné. Já si myslím, že samozřejmě toto může být ovlivněné do jisté míry i výchovou, zájmy a filosofií pohledu na život jeho rodičů či rodinných příslušníků. Z odpovědi typu „*Ano, když jsme smutní nebo nešťastní*“ můžeme vydedukovat, že žáci pochopili stěžejní záměr textu.

Úkol, kdy měli žáci ve skupině napsat vlastní otázku k textu, mi opět jen poukázal na to, že tímto textem či aktivitami nebyla velká část žáků dostatečně motivovaná, padaly otázky jako: „*Jaké písmeno je na začátku textu?*“ Jak mohu přistě předejít takovým otázkám? Jedině tím způsobem, že pozměním zadání znění úkolu: „*Napište zajímavou otázku, která se vztahuje k textu. Napište otázku, na kterou lze odpovědět vícero odpověďmi.*“ Ale tato otázka dětí stojí za zmínění, například: „*Proč Harry slyšel právě svoji matku?*“ V textu na tuto otázku nenajdeme jednoznačnou odpověď, ale můžeme si ji domyslet. Také může tato otázka motivovat žáka k četbě knihy.

Aktivita, kdy žáci měli napsat své příběhy, klíčová slova a nejdůležitější větu, se nevydařila. Pracovní listy nebyly z velké části dokončené a už nezbyval čas se k nim vrátit, a tudíž nebyla dokončena ani reflexe o naplnění cíle hodiny. Pokud bych věděla, že to bude mít smysl, určitě bych je nechala v jiné hodině pracovní list dokončit. Žáci se mě už na začátku této aktivity ptali, co mají psát, že nerozumí zadání. Dlouho jim trvalo, než psát začali, někteří psaní odmítali, s čímž jsem se během souvislé praxe u této třídy nesetkala. Většina příběhů, které napsali, byly kolikrát nesmyslné, odbyté, krátké, postrádaly hlavní myšlenku, zápletku a vyvrcholení. Proto nebylo možné s nimi jakkoliv pracovat. Z mého pohledu se to dalo předpokládat, protože do té doby všechny diskuze s žáky byly ploché, nepodmětné a žáci odmítali diskuze rozvést, komunikovat a motivace byla od začátku velmi podprůměrná. A ti, co by o diskuzi měli zájem, byli strhávání svým okolím a neměli vhodné klima k tomu, aby se mohli otevřít.



Důvody neúspěchu této celé přípravy spatřuji především v tom, že od začátku tohoto vyučovacího bloku nebylo v hodině bezpečné klima. Pracuje se zde s tématem šťastné vzpomínky, ale tito žáci pocházejí z komplikovaných rodinných poměrů, kde ne všichni prožívají šťastné a poklidné dětství. Myslím si, že mohli vycítit, že nejsem schopná zajistit tento den bezpečné klima, které je důležité k otevřené komunikaci žáků. Dalším důvodem mohlo být, že den předtím byl „vrcholem“ celého týdne, kdy žáci celé dopoledne aktivně pracovali a v pátek byli už unavení, co by objasňovalo, že se na některé vyřčené zadání ptali vícekrát po sobě. Nedokázali tento den plně udržet pozornost. Další příčinou může být, že tento text by byl vhodnější pro mladší žáky, 4. ročník. Žáci, kteří jsou v pubertě, bývají leckdy uzavřenější, nemají potřebu veřejně sdílet své vnitřní prožitky s okolím. A v neposlední řadě mohl být z velké části na vině můj způsob vedení těchto hodin, kdy jsem měla v hlavě jasnou představu, co a jak má probíhat, k čemu mají žáci dojít. A tím pádem se mohli ode mne cítit někam „tlačení“ a raději se uzavřeli. Abych dokázala objektivně reflektovat důvody tohoto literárního bloku, musela bych přípravu ověřit i v jiných třídách pátého ročníků a z toho poté vyvodit závěry.

Na hodiny výtvarné výchovy dorazil zbytek třídy – žáci, kteří se řadí mezi nadané. Také i z toho důvodů byla do hodiny zařazena metoda imaginace. Během mého vyprávění za hudbou v pozadí bylo ve třídě naprosté ticho, pozorovala jsem žáky, jak jsou ponoření do svých představ. Sama jsem se do procesu vyprávění naplno ponořila a snažila se vyprávět dle vlastní intuice a pocitu. Po ukončení této aktivity měli někteří ještě chvíli zavřené oči. Dávali mi zpětnou vazbu, že ta nahrávka pro ně byla příjemná. S žáky jsem se pokoušela vést diskuzi, co v imaginaci spatřili, zda strom šťastných vzpomínek našli. Ale bylo jen pár dobrovolníků, kteří se mnou chtěli sdílet své prožitky a zážitky (ve třídě byla jako dozor cizí paní učitelka). Ptala jsem se, jak vypadal jejich les. Někteří v něm viděli draky, létající koně, mluvící motýly... Tento popis mi dával zpětnou vazbu, že se tito žáci oprostili od reálného vnímání lesa a nechali své představivosti volnost.

Během zadávání aktivity se mě žáci vícekrát ptali, zda jejich strom může být tímto způsobem namalovaný. Odpovídala jsem jim, že to je jejich strom šťastných vzpomínek a jen oni přece vědí, jak má vypadat. Jeden žák mi ale řekl: „*Ale to je těžký, já ho nedokážu namalovat, tak jak jsem ho viděl.*“ Není jednoduché, aby se žáci oprostili od toho,



že je důležitý mít „krásný obraz“. U této výtvarné techniky je dle mého názoru důležitá „cesta“, neměla by se hodnotit kvalita výtvarného projevu (výtvarná technika), ale jen proces tvoření a závěrečné sdílení.

U jednoho stromu jsem si pro změnu všimla, že je celý v temných barvách, bylo to u dívky, která má problematické rodinné zázemí. Sama mi říkala: „*Takhle to přesně je v pořádku, takhle to má vypadat.*“ Uvědomila jsem si, že učitel musí vždy uvažovat, zda jsou tyto aktivity vhodné pro danou konkrétní třídu. Proto si myslím, že aktivita následující nezachází natolik do soukromí žáka (není přímo cílená na jeho soukromí) a může být pro něj přínosnější, protože žák zde neřeší minulost, ale orientuje se spíše na budoucnost, na přání a sny (možno opřené i o přejaté vzorce). Nabízí se mi tu ale otázka: „Je obraz fiktivní šťastné rodiny žáka do budoucna reálným přínosem šťastného rodinného života?“ I zde má možnost učitel pracovat na tom, aby žákovy zkreslené představy o šťastné rodině tvaroval. Ale neměl by zapomínat, že každý z nás je osobnost, která má jiné potřeby, jiné hodnoty a názory, tudíž by měl vždy ponechávat prostor pro vytvoření vlastního názoru žáka. Spíše ho vést k tomu, že šťastné není to, co považuje někdo pro nás za správné, ale šťastné je to, když se já budu cítit dobře – myslet na sebe, ale i s ohleduplností a tolerancí k druhým. Na závěr žáci měli mít možnost si své stromy prohlédnout a vzájemně sdílet, závěrečná prezentace však neproběhla z důvodu již zmíněného – nízká úroveň kvality slohového písemného úkolu.

Při zadávání aktivity, kdy žáci měli vytvořit koláž fiktivní šťastné rodiny, se žáci bouřili. Čelila jsem kritickým poznámkám, že si nechtějí ničit své obrazy koláží. Jedna žákyň řekla: „*Ale fiktivní není skutečná rodina.*“ Tato atmosféra mi byla zpětnou vazbou, že ačkoli se žáci v minulé aktivitě slovně neotevřeli, mohli ke svému stromu mít vytvořenou nějakou užší vazbu. Také už měli ode mě vytvořenou představu, jakým způsobem má být aktivita dokončena (klíčová slova) a já jsem jim do jejich představy musela zasáhnout. Po tomto momentu jsem vzala časopis a začala v něm listovat a ukazovat: „*Jé, to by mohla být babička a ta ráda nosí tyto košile...*“ Tímto způsobem jsem odvedla děti pozornost od jejich problému a dokázala jsem v nich skrze humor s fotkami časopisu probudit novou motivaci ke tvoření koláže. Žáci měli během tvoření koláže tendenci spolu komunikovat, sdílet své obrazy. Někteří řešili pouze obsah, a jiní estetickou stránku obrázku.



V závěru hodiny žáci prezentovali své obrazy, kdo, koho a co zastupuje na obrázku, v jakém jsou vztahu atd. Žáci byli uvolnění a ve třídě byla pozitivní nálada. Někteří žáci se nebáli otevřít. Jedna žákyně se podřekla: „*Ale moje babička je také třikrát rozvedená.*“ Jiná prozradila: „*Teta prostě žije s tetou.*“ Skrze tato sdělení žáků se učitel mohl leccos dozvědět o žakově osobním životě. Z důvodu náročné organizace a také zachování bezpečného klima třídy jsem nepořídila video nahrávku. Proto není možné více reflektovat závěrečné koláže, které jsou k náhledu v příloze.

Z těchto výtvarných a předchozích literárních aktivit jsem si odnesla, že někdy je lepší nemířit přímo na soukromí žáků, aby se neuzavřeli, ale je možné „oklikou“ docílit stejného výsledku, který bude pro žáka, jeho spolužáky a pro učitele pozitivním přínosem.



13 Letopisy Narnie

13.1 Úryvek textu

Název knihy: Letopisy Narnie (Čarodějův Synovec)

Autor: C. S. Lewis

*Vejdi zlatou bránou, či venku zůstaň stát.
Pouze pro jiné smíš plody natrhat.
Neboť ti, kdo loupí, přes zed' šplhají.
Najdou svojí touhu, najdou svoje zoufalství.*

„Pouze pro jiné smíš plody natrhat,“ četl Digory. „Právě to chci udělat. Takže sám nejspíš nic sníst nesmím. O čem jsou ty řeči na posledním řádku, to opravdu nevím. Vejdi zlatou bránou. No, kdo by lezl přes zed', když se sem dá vejít bránou, no ne? Ale jak se to otevírá?“ Položil na bránu ruku a ta se bez jediného zvuku okamžitě rozlétla. (...)

Okamžitě poznal ten pravý strom. Stál uprostřed a veliká stříbrná jablka, kterými byl obalen, zářila a vrhala své vlastní světlo do stinných míst, kam slunce nedosáhlo. Došel rovnou ke stromu a utrl jedno jablko, a než ho vsunul do kapsy, důkladně si ho prohlédl a čichl si k němu.

Kéž by to býval neudělal. Zmocnil se ho strašný hlas a žízeň a neodolatelná touha ovoce ochutnat. Rychle ho strčil do kapsy. Jenže jablek je tu spousta. Co tak hrozného by se stalo, kdyby jedno snědl? „Konečně,“ uvažoval, „ten nápis na bráně třeba není přímo rozkaz, třeba to je jen rada a kdo stojí o rady?“ Už přeci uposlechl té části o trhání „pro jiné.“ (...)

Digory se už chystal odejít, když si všiml, že není sám. A opravdu. Jen pár metrů od něj stála čarodějnice. Zrovna zahazovala ohryzek od snědeného jablka. Štáva byla tmavší, než jsme zvyklí, a tak měla kolem pusy ošklivou skvrnu. Digoryho okamžitě napadlo, že



musela přelézt zed' a také, že na poslední řádce básničky o touze a zoufalství možná něco bude. Čarodějnice totiž vypadala silnější a pyšnější než kdy dřív, ale její tvář byla smrtelně bílá...

To všechno Digorymu prolétlo hlavou v jediné vteřině, pak vzal nohy na ramena a utíkal co nejrychleji k bráně. Čarodějnice za ním. (...)

„Zůstaňte, kde jste,“ křikl na ni a obrátil se, „nebo všichni zmizíme. Už ani o krok blíž.“

„Hlupáčku,“ ušklíbla se čarodějnice, „proč přede mnou prcháš? Nechci ti ublížit. Když se teď nezastavíš a nevyslechneš mě, neuslyšíš moji radu, která by ti přinesla štěstí na celý život.“

„Já o ni nestojím, děkuju pěkně,“ odsekl Digory. Ale nebyla to tak docela pravda.

„Vím, proč jsi sem přišel,“ pokračovala čarodějnice. „V tom lese včera, to jsem byla já. Slyšela jsem všechno, o čem jste se radili. Utrhl si tady v té zahradě plod. Máš ho v kapse. Odneseš ho zpátky lvu, který tě sem poslal. To ani neochutnáš? Prostěáčku jeden! Víš, co je to za ovoce? Já ti to povím. Je to jablko mládí, jablko života. Já to vím, protože jsem ho ochutnala a už teď na sobě cítím tak velkou proměnu, že jsem si jistá, že nikdy nezestárnu a ani nezemřu. Sněž ho, chlapče, a ty a já budeme žít navěky jako král a královna celého světa, nebo i tvého světa, jestli se rozhodneme tam vrátit.“

„Děkuju, nechci,“ odpověděl Digory. „Nestojím o to žít věčně, až všichni, koho jsem znal, umřou. Radši budu žít tak dlouho jako všichni a pak umřou a půjdu do nebe.“

„Ale co tvoje maminka, kterou prý tak miluješ?“

„Co ta s ním má co společného?“ ptal se Digory.

„Copak nevidíš, blázne, že jediné sousto jablka by ji uzdravilo? Máš ho v kapse. Jsme tu sami a lev je daleko. Použij kouzlo a vrať se do vlastního světa. Za minutu už můžeš být u postele své matky a to ovoce jí dát. Za dalších pět minut uvidíš, jak se jí do tváří vrátí zdravá barva. Řekne ti, že bolest je už pryč. Brzo se bude cítit silnější. Druhý den budou všichni říkat, jak zázračně se zotavila. Do tvého domova se vrátí štěstí. Budeš jako jiní chlapci.“



„Ach!“ zajíkl se Digory, jako kdyby se poranil, a chytil se za hlavu. Věděl, teď stojí před strašlivým rozhodnutím.

„Co pro tebe ten lev udělal, že mu sloužíš?“ pokračovala čarodějnice. „Co ti může provést, až se vrátíš do vlastního světa? A co by si pomyslela tvoje matka, kdyby věděla, že jsi ji mohl zbavit bolesti a vrátit jí život a že jsi to neudělal? Že jsi radši dělal poslíčka divokému zvířeti v cizím světě, po kterém ti nic není?“

„Já... myslím, že on není divoké zvíře,“ řekl Digory divným, cizím hlasem. „On je... já nevím...“

„Tak je něco horšího,“ přerušila ho čarodějnice. „Podívej, co už ti provedl. Podívej, jakou bezcitnou stvůru z tebe udělal. A to provede každému, kdo mu naslouchá. Krutý, nelítostný chlapče! Necháš raději vlastní matku zemřít, než... „

„Mlčte už,“ řekl zoufalý Digory tímž hlasem. „Myslíte, že už to nevidím? Ale já... jsem to slíbil.“

„Jenže to si nevěděl, co slibuješ. A tady ti nikdo nemůže bránit.“

„Sama maminka,“ Digory ze sebe skoro nedokázal ta slova vypravit, „by to neschválila... vždycky trvala na tom, že co slíbí, to se splní... že se nekrade a tak. Ona by mi řekla, abych to nedělal, hned by to řekla, kdyby tu byla.“

„Ale nemusí se to vůbec dozvědět,“ přemlouvala ho čarodějnice sladce. „Nemusíš jí říkat, jak jsi k tomu jablku přišel. Ani tvůj otec to nemusí vědět. Nikdo ve tvém světě se to nemusí dozvědět.“ (Lewis, 2009, s. 79, 80, 81)



13.2 Poznávací potenciál textu

Tento úryvek jsem vybrala z dílu knihy, který ještě nebyl zfilmován. Tudiž čtenář nemůže být ovlivněn filmovým zpracováním a jeho myšlenky vycházejí z jeho samotné podstaty a nejsou okleštěny myšlenkami filmového scénáristy, dramaturga a hereckým podáním. Tento úryvek považuji za vrchol celé knihy, který může ve čtenáři vyvolat napětí a celou řadu otázek k zamyšlení. Nese v sobě mnoho témat, nejen literárních, ale i výukových, které od sebe nelze jednoznačně oddělit.

Uvedme si první téma, a tím je **touha** po něčem, která může přinést ale jen zkázu a zoufalství. Samozřejmě, že je zcela přirozené, že každý má své touhy, sny a přání. Bez toho by nikdo z nás neměl důvod duševně i fyzicky růst a pracovat na sobě. Ale zde je už v úvodních verších vysvětleno, že pokud někdo za svou touhou jde a je schopen udělat cokoli, i nejednat upřímně vůči sobě a okolí, dostat se ke svému přání oklikou (přelézt zeď), místo aby prošel bránou – přímo, nikdy to nemůže vést k pozitivním výsledkům. Taky je zde zdůrazněno, že pokud něco chci a chci to jen pro sebe (jsem sobecký), opět za to ponesu následky. Pokud touha začne ovládat nás, místo toho abychom my ovládali ji, ztrácíme nad sebou kontrolu a člověk, který nemá nad sebou kontrolu, udělá většinou řadu životních přešlapů, za které si poté bude muset nést zodpovědnost.

Pokud se učitel rozhodne pro toto téma, doporučila bych si okopírovat celý text z knihy, protože tento je zkrácen z důvodu mého zaměření na jiné téma. S dětmi bych nejprve doporučila rozebrat úvodní verše, vysvětlit si, co je touha, ptát se na jejich touhy a co by dokázaly pro ně udělat. Dále se zaměřit na to, kdy Digory pocítuje pokušení ochutnat jablko, co mu v té chvíli běží hlavou, zda jsou jeho myšlenky opravdu pravdivé a zda nejsou zkreslené a ovládnuté pocitem neodolatelné touhy ochutnat. Poté rozebrat, co mu pomohl pokušení odolat (v zkráceném úryvku chybí) a samozřejmě hledat souvislost principu vítězství nad sebou i ve světě lidském. I zde je princip boje dobra se zlem, ale možná v náročnější podobě, protože musíme vyhrát sami nad sebou.

Další téma, které by mohlo vycházet z předchozího, je **srovnání tohoto textu s jinými**, kde nalezneme také pokušení či symbol jablka. Učitel se může žáků ptát: „*Který jiný literární příběh vám tento text připomíná? A proč a čím? V jakých literárních dílech se objevuje symbol jablka?*“ Předpokládáme, že žáci například uvedou Sněhurku a sedm



trpaslíků a Bibli. Učitel zde může přinést úryvky z těchto děl, může je s žáky srovnávat, diskutovat o nich, o chování a pocitech postav. Měl by žáky v konečném důsledku vést k tomu, k čemu slouží tento úryvek, k čemu Bible a k čemu pohádka a co je jejich základní pojetím.

Posledním tématem, které tu chci zmínit, na které jsem se v hodině s žáky zaměřila, je **rozhodování, které je ovlivňováno manipulací**. V druhé části příběhu je hlavní postava vystavena pokušení zlé čarodějnice. Ta se snaží hlavní postavu přesvědčit, aby svůj úkol nesplnila. Není zde vysvětleno, za jakým účelem má přinést jablko. Ale i to může být otázka nejprve diskuze žáků a poté je na učiteli, zda se rozhodne to žákům sdělit.

Čarodějnice se snaží s hlavní postavou manipulovat, vzbudit pocit viny, nabudit pochybnosti a strach. K tomu využívá jednu z nesilnějších emocí a to lásku – konkrétně lásku k rodiči. Hlavní postava stojí před rozhodnutím, pokušením se stává věčný život, zdraví a záchrana života maminky, na druhé straně stojí dodržení slibu, záchrana Narnie od zla – zasazení jablka, z kterého vyroste strom, který v sobě nese kouzelnou moc. Figuruje zde také záměr jednotlivce versus záměr vyššího celku.

Z manipulací se děti setkávají dnes a denně, v médiích, v časopisech, ale i ve svém okolí, které se bezprostředně týká a ovlivňuje chování a osobnost žáka. Rozpoznat nebezpečnou manipulaci není vždy jednoduchou záležitostí. Manipulativní chování může působit přesvědčivě, lákavě, skutečně pravdivě a leckdy se opírá i o logická fakta, které jsou podloženy racionálními argumenty, které se snaží o vzbuzení pocitů, na jejichž základě se nechá člověk zmanipulovat. Je důležité, aby žák manipulaci v textu našel, dokázal ji rozkrýt a uvědomil si, co čarodějnice říká, čeho tím chce dosáhnout a co tím sleduje. Dále hledat řešení, co by mohlo Digorymu pomoci se správně rozhodnout.

Všechna tato témata se prolínají, tudíž se nelze striktně zaměřit na jedno a druhému se úplně vyhnout. Ale učitel se musí rozhodnout, které téma bude pro výuku žáka stěžejní, dle toho stanoví cíl, kterého má žák dosáhnout. Ostatní témata se poté použijí jen pro podporu pochopení smyslu textu a dosáhnutí vytyčeného literárního cíle hodiny. Nelze se zaměřit na všechny roviny textu v plném rozsahu naráz, protože hrozí, že žák nebude mít prostor a čas poté o žádném tématu přemýšlet do hloubky, a to je nezbytné pro uvědomění si a pochopení velkých myšlenek textu. Kvalita by vždy měla převládat u lite-



rární výchovy nad kvantitou a učitel by toto měl mít stále na paměti a snažit se to úměrně vyvažovat.



13.3 Pracovní list k textu

Jméno:

1. Jak se cítil Digory během celého příběhu, který jsi teď četl? Proč?

POCIT	ODŮVODNĚNÍ

2. Skupinový úkol

Vytvořte z vašich těl „sousoší“, které bude vyjadřovat jeden konkrétní pocit Digoryho.

3. Proč bylo pro Digoryho těžké se rozhodnout?

--



4. Skupinový úkol

- a) Označte v textu věty, ze kterých cítíš, že čarodějnice není k Digorymu upřímná, říká mu něco jiného, než si skutečně myslí.
- b) Představte si, že by tyto její myšlenky byly slyšet nahlas. Napište je. Použijte přímou řeč.

5. Co by mohlo Digorymu pomoci se správně rozhodnout?



13.4 Aktivita k textu

Čas:	2 vyučovací hodiny
Doporučený ročník:	5
Téma bloku:	Rozhodování v manipulaci
Literárněvýchovný cíl:	Žák dokáže rozkrýt smysl k textu, který se týká rozhodování v situaci, kdy je člověk ovlivňován manipulací

1. Popis aktivity

S žáky jsem si sedla do kruhu a zeptala se: „Co v našem životě symbolizuje křížovka? Zažili jste někdy situaci, kdy jste nevěděli, jak se rozhodnout? A jak jste se u toho cítili?“

Odůvodnění aktivity

Stěžejním cílem je, aby žák dokázal rozkrýt manipulaci v situaci, která se týká rozhodování. Evokace by se měla vždy týkat nějakým způsobem myšlenky textu, se kterou bude poté žák v aktivitách během čtení a po čtení pracovat. Aktivita před textem by ho měla nějakým způsobem oslovit, motivovat a připravit myšlení směrem k textu. Pokud zadáme žákům otázku, která se týká jich samotných, máme větší předpoklad, že se poté dokáží lépe vcítit do pocitů hlavní postavy, nebudou řešit situaci pro ně neznámou, ale budou mít i možnost srovnání a nalezení pojítka s vlastním životem. Je ale zapotřebí vystihnout situaci, kdy je vhodné mířit otázky přímo na soukromí žáka a kdy nikoli.

2. Popis aktivity

Žáci zůstali v kruhu. Vybrala jsem si jednoho žáka, který bude místo mě vyvolávat. Opět jsem jim řekla: „Zkuste se ponořit do příběhu, nezapomeňte sledovat text v přímé řeči, čtete pomalu a srozumitelně a pracujte s intonací a dynamikou hlasu...“ Poté se žáci hodnotí navzájem způsob hlasitého čtení.



Odůvodnění aktivity

Zvolení zástupce místo učitele je dobré k tomu, že žák, který vyvolává, kontroluje, zda se žáci správně orientují v textu a zda správně vyslovují všechna slova. On je ten, kdo opravuje, ne učitel. Také pozitivním atributem spatřuji to, že žáci nemají poté tendenci číst to pro učitele, ale spíše pro sebe navzájem a to vede k naslouchání a k důvěrnějšímu klimu při čtení. Je dobré žákům zopakovat, jakým způsobem mají text číst, zejména pokud víme, že text bude náročný s více úseky v přímé řeči. Vzájemné hodnocení vede více k naslouchání druhým, většímu uvědomování si chyb, protože je neříká jen učitel, ale spolužáci. Důležité je ale žáky vést k tomu, aby vždy hledali nejprve pozitivní a poté negativní stránky čteného projevu, učili se tím konstruktivní kritice.

3. Popis aktivity

Žáků jsem se ptala na to, o čem byl příběh – na stručnou dějovou linku.

Odůvodnění aktivity

Z mého pohledu je dobré tuto aktivitu po čtení občas vložit, zejména tehdy, čtou-li žáci delší úryvek textu. Ti, kteří neudrží pozornost, nebo jsou i na nižší čtenářské úrovni, mají poté stejnou šanci splnit následující aktivity jako jejich spolužáci. Kvalitní doslovné porozumění je předpokladem k rozvoji jiné roviny čtenářské gramotnosti, tím je myšleno například vysuzování a hodnocení, bez kterých nelze dekodovat stěžejní myšlenky textu. (Altmanová, Faltýn a Nemčíková, Zelendová, 2010)

Zároveň si učitel ověří, co pro žáka z textu bylo podstatné, co naopak nepovažuje stěžejní, i když pro další práci může být. Dle toho může klást žákům podotázky k obsahu, které mu budou nápomocny ke splnění literárního cíle hodiny, ke kterému ho směřují aktivity postavené na různých metodách.

4. Popis aktivity

Žáci vypracovali samostatně první úkol z pracovního listu: „Jak se cítil Digory během celého příběhu, který si teď četl? Proč?“ A poté sdíleli své zápisy před spolužáky.



5. Popis aktivity

Žákům jsem řekla: „Vytvořte z vašich těl »sousoší«, které bude vyjadřovat jeden konkrétní pocit Digoryho.“ Žáci se rozdělili do skupin po třech, dostali čas si svá „sousoší“ promyslet a poté je předvedli před třídou. Ostatní žáci hádali, o jaký pocit se jedná.

Odůvodnění aktivity

Hlavní postava se během příběhu cítí v různých situacích jinak a je důležité, aby si to žáci dokázali uvědomit. Nejvíce nepříjemně se cítí Digory v situaci, kdy se v něm snaží vzbudit pocit viny čarodějnice, kdy neví, jak se má rozhodnout, a k této části chceme s žáky dojít.

V těchto dvou aktivitách vybízíme žáka, aby nad textem uvažoval a zkusil se vžít do pocitů hlavního hrdiny různých v situacích příběhu. Základem negativní manipulace je většinou nepříjemný pocit, který může žákovi pomoci rozpoznat manipulativní chování. Proto ho vybízíme k hledání pocitů, k vlastnímu odůvodnění a následně vyjádření sousoším, které umocňuje pochopení lidských emocí. Žák se tímto učí lidské emoce poznat, pojmenovat, porozumět jim a v konečném důsledku ho to může vést k porozumění sobě samému.

6. Popis aktivity

Žáci odpovídali nejprve samostatně na otázku v pracovním listě: „Proč bylo pro Digoryho se těžké rozhodnout?“ Pak sdíleli své odpovědi před třídou. Nakonec jsem se ptala: „A myslíte si, že čarodějnice mu říkala pravdu?“

Odůvodnění aktivity

Skrze tyto otázky vedeme žáky ke konkrétnímu místu v textu – k rozhodování hrdiny a k manipulaci čarodějnice. Sdílení před třídou vede k diskuzi a dalšímu uvažování nad daným problémem. Žáci o názorech svých spolužáků mohou uvažovat, mohou je hodnotit, souhlasit s nimi anebo vyvrátit. Učí se tím respektování myšlení druhých, ale zároveň i argumentaci a obhajování svých tvrzení, což je mimo jiné i rysem kritického myšlení.



7. Popis aktivity

Žáci pracovali s textem ve dvojici dle zadání v pracovním listě:

- a) *„Označ v textu červeně věty, kde si myslíš, že se čarodějnice k Digorymu nechová upřímně – říká něco jiného, než si myslí nebo je pravda.“ Poté žáci četli tyto věty před třídou.*
- b) *„Představte si, že by tyto její myšlenky byly slyšet nahlas. Napište je. Použijte přímou řeč.“ Žáci četli myšlenky čarodějnice nahlas před třídou.*

Odůvodnění aktivity

Zde žáci znovu pracují s textem. Na základě předcházejících aktivit by měli být schopní manipulaci a lživá tvrzení odhalit. Práce ve dvojici vede žáky k dialogu, mohou se navzájem někam směřovat, podpořit se, anebo dojít ke konfliktu, který ale oba někam posune. Zároveň je to vede ke spolupráci. Tato aktivita je pro učitele zpětnou vazbou, zda si žák uvědomuje, co je záměrem manipulace a co tím čarodějnice sleduje. A pokud dokáže žák rozpoznat manipulaci v textu, má větší předpoklad, že ji pozná ve vlastním životě.

8. Popis aktivity

Žáci odpověděli v pracovním listu na poslední otázku: „Co by mohlo Digorymu pomoci se správně rozhodnout?“

Odůvodnění aktivity

Touhle otázkou se ukončuje celý tematický celek. Žák hledá způsob, jak najít správné řešení, když už jsme součástí manipulativního chování. Vybízí ho to opět k práci s textem.

9. Popis aktivity

Dvojce žáků rozehrála konflikt mezi čarodějnici a hlavním hrdinou s tím, že čarodějnice říkala skutečně to, co měla v hlavě (aktivita č. 7), a hlavní hrdina na to měl reagovat.



Odůvodnění aktivity

Tuto aktivitu jsem zařadila na závěr hodiny. Ne každý je schopný improvizovat před ostatními, proto jsem ji nechala pro žáky, kteří se dobrovolně jí chtějí zúčastnit, ostatní byli diváky. Tato aktivita má vést děti k tomu uvědomění, že to, co nám někdo říká, ovlivňuje vždy naše pocity a naše chování. Pokud by čarodějnice říkala pravdu, Digory by se nejspíš ani nemusel rozhodovat a jeho postoj by se rapidně změnil. Co se týká ke vztahu k textu, žáky může do jisté míry učit číst „mezi řádky“ a uvědomovat si smysl textu.



13.5 Reflexe

Během první aktivity děti dokázaly dojít k významu symbolu křižovatky, přes význam silnice se dostaly až k významu k rozhodování. U této aktivity jsem si uvědomila, že ne všechny děti dokážou myslet v symbolech, a pokud hned neodpovědí, je dobré v přípravě promyslet jinou formulaci, abych děti dokázala dovést k tomu, aby na to dokázaly přijít samy nebo s dopomocí podotázek. Od otázky, zda se žáci někdy rozhodovali, jsem se rozhodla upustit, a to z toho důvodu, že jsem v rámci aktuálního klimatu třídy a minulé zkušenosti vyhodnotila, že by se mi mohli uzavřít. Ale během první aktivity mi jedna žákyně řekla jeden příklad: „*Když má člověk někoho rozsoudit a neví, jak se má rozhodnout.*“ Jednalo se o žákyni, která je velmi citlivá a vnímavá a myslím si, že se šlo o její vlastní zkušenost. Došla jsem k tomu, že není vždy podstatné, aby se vše sdílelo nahlas. Pokud někdo bude skutečně chtít, bude o tématu i tak přemýšlet sám. Vybaví si svou vlastní zkušenost, i přesto, že nebude žádnou otázkou k tomu pobízen. Záleží vždy na mnoha okolnostech a já jsem se řídila v tuto chvíli svým vnitřním pocitem.

Žáci si všimli, že úryvek pochází z Letopisu Narnie, což vzbudilo pozitivní ohlasy, diskutovali jsme o tom, kdo knihu četl, kdo viděl film. Název díla v tomto okamžiku vzbudil u dětí motivaci, ale umím si představit, že by to mohlo dopadnout zcela opačným způsobem.

Po přečtení úryvku, který žáci četli opět způsobem, kdy se snažili oddělit postavy a hlasem zprostředkovat emoce, jsme mluvili o dějové lince příběhu. Někdo řekl: „*Ona ho přemlouvala...*“ Ptala jsem se žáků dál: „*A k čemu?*“ Tímto způsobem otázek a odpovědí jsme došli postupně k úvodním veršům, které jsem znovu nahlas přečetla a zeptala se, jak jim rozumí. Odpověď jedné žákyně byla: „*Když se vlastně nebudeš vůbec chtít dělit, budeš chtít mít všechno pro sebe, tak za chvíli tě nebude mít nikdo rád, budeš sám a člověk je zoufalý tím, že je sám.*“ Tahle odpověď vystihla jednu z možností chápání smyslu básně. Jiný žák řekl: „*To je prostě prokletí a varování.*“ A dalšími možnostmi jsme se už nezaobírali, protože tyhle dvě odpovědi byly dle mého názoru dostatečující na to, aby žáci v dalších aktivitách měli v podvědomí, co Digoryho může čekat, když ve „zkoušce pokušení“ neobstojí.



Následně do pracovních listů dokázali zcela přesně vystihnout pocity, které hlavní hrdina mohl prožívat. Uvedu zde jen některé příklady, které následně děti četly i s odůvodněním opřené o text, které dokazují, že nad textem přemýšlely z různých úhlů pohledu: „*Pocit strachu, když se přidá k ježibabě, tak co se stane.*“ „*Pocit překvapenosti, že mu ta čarodějnice nechce ublížit.*“ „*Pocit vyděšenosti, že tam najednou byla čarodějnice.*“ „*Pocit zoufalosti, protože přemýšlel, na jakou stranu se má přiklonit.*“

U aktivity, kdy měly děti vytvořit ze svých těl „soustoší“, jsem nejprve měla v plánu, aby skupiny vybraly odlišné pocity, proto jsem je obcházel, abych zjistila, zda se žádný pocit neopakuje. Poté jsem to přehodnotila, a to proto, že bude-li se nějaký pocit opakovat, bude možné jednotlivá „soustoší“ porovnávat, a zároveň to povede k uvědomění si, že stejná „věc“ se dá vyjádřit různým způsobem. Když žáci svá „soustoší“ předváděli, musela jsem u první skupiny upozornit na to, že „soustoší“ znamená, že by měli být navzájem propojeni a ne stát od sebe jako samostatné „sochy“. S jednotlivými „soustošími“ jsem vždy pracovala tak, aby se žáci skutečně zkusili vžít do jimi vybrané emoce a zprostředkovat ji čitelným způsobem pro „diváky“, své spolužáky. V příloze jsou k náhledu fotky některých „soustoší“.

Na další otázku, kdy měli žáci zkusit zformulovat důvody Digoryho obtížného rozhodování většina odpověděla: „*Protože chtěl dodržet slib, který dal lvovi i pomoci matce tím jablkem*“

Jedna odpověď žákyně převyšovala ostatní, jednalo se o dívku, která je introvertní a v některých případech jsou její odpovědi hlubší, než se očekává od žáka pátého ročníku. Odpověděla: „*Protože ta čarodějnice na něj působila přes mamku, kterou měl moc rád.*“ Tato odpověď může poukazovat na vyšší úroveň čtenářské gramotnosti a na to, že tato žákyně je schopná daleko rychleji rozkrývat smysl a podstatu textu. Pro takové žáky bych si v mé už budoucí profesní rovině připravila otázky navíc. Protože i v literární výchově bych chtěla umět diferenciovat náročnost jednotlivých aktivit vzhledem k individuálním možnostem každého žáka, i když v počtu dvaceti osmi žáků to není vždy jednoduché. Ale také může poukazovat na to (týká se tohoto případu), že žákyně je velmi vnímavá na jakoukoliv manipulaci, která vychází z jejího aktuálního životního příběhu. V tomto případě už bude tato žákyně v jiných hodinách zaměřených na jiný



smysl textu na stejné či nižší úrovni než její spolužáci. Učitel zde toto může rozpoznat, pokud bude s žáky mít možnost pracovat v delším časovém horizontu.

Na otázku, zda čarodějnice říkala Digorymu pravdu, žáci odpověděli, že ne, a tak jsem se ptala dál: „*Proč to tedy dělala?*“ V diskuzi žáci uváděli, že jejím cílem bylo *ovládnutí světa i lidského, mít moc, vyhrát a zneškodnit Digoryho atd.* Dostali jsme se i k tomu, proč měl přinést jablko lvovi, ale na to žáci neuměli odpovědět, odpovídali důvody, které vycházeli z jiných dílů série Narnie, a z toho důvodu jsem jim to řekla já sama. Zda to nějakým způsobem ovlivnilo jejich uvažování, nemohu posoudit, ale myslím si, že celému příběhu to dává větší emotivní náboj, protože nedonesení jablka, tudíž zvolení špatného rozhodnutí, by znamenalo nejen porušení slibu, ale že celá země nebude mít strom, který by je chránil před zlem.

Skupinová práce probíhala jen u hledání manipulativní vět čarodějnice, žákům se podařilo odkrýt manipulaci v textu a četly věty: „*Copak nevidíš blázne, že by ji jediné sous-to jablko uzdravilo? (...) Podívej, co už ti provedl. (...) Nechci ti ublížit. (...) atd.*“ Vy-zvala jsem první žákyni, co četla, aby to přečetla podruhé, ale s patřičnou intonací a vý-razem. Myslím si, že i důraz na žakovu práci s hlasem (nejen u čtení celého textu) může pozitivně ovlivnit klima hodiny, následující činnost a ponoření se do příběhu. Poté žáci projevíli zájem pracovat individuálně. Vyhověla jsem jim, protože tím dali najevo, že potřebují tvořit sami za sebe, dále to poukazovalo, že jsou vnitřně motivováni a nepo-třebují kolektivní spolupráci.

Žáci psali i celé odstavce, které poté sdíleli nahlas před třídou. Uvedu jen některé pří-klady: „*To dělá dobře, že utíká. Chacha... on mi na to skočil. Já mu tak lžu a on mi tak věří. Až bude v mojí moci, budu ho moc využít.*“

„*Pojď na mou stranu. Proč si na straně té stvůry? Budeme vládnout jen my dva. Musíš se mnou vládnout. Tvé matce to stejně nepomůže, myslí si chceš, ale přejdeš stejně na mou stranu. Uvidíš!*“

„*Sníš to jablko a budeš zoufalý navždy, hahaha. Tvoje maminka zemře a nikdy se nedo-staneš domů.*“



Nejen z těchto uvedených vět a souvětí je zcela zřejmé, že žák dokázal manipulativní chování rozkrýt a uvědomit si myšlenky čarodějnice, které nejsou nahlas vyřčeny. Tato aktivita byla vrcholem celých dvou hodin a probudila u nich největší zájem a potřebu sdílet s ostatními.

Na poslední otázku z pracovního listu žáci často odpovídali: „*Kdyby čarodějnice nelhala*“. Tyto odpovědi mě v reflexi vedou k tomu, že některé otázky žáci chápou odlišně a že je pro mne zapotřebí rozvíjet schopnost předvídání, nejen si odpovědět sama, ale zkusit si představit různé odpovědi a přemýšlet o tom, jak by na to mohli odpovědět žáci. Zatím jsem na té úrovni, že dokážu kvalitně předvídat až na základě reflexí odučených hodin a následně s chybami pracovat. Proto bych tuto otázku příště položila jiným způsobem: „*Co by mohlo Digorymu pomoci ve chvíli, když s ním čarodějnice manipulovala a on nevěděl, jak se má rozhodnout?*“

Jiné odpovědi byly: „*Neposlouchat ji*“, „*Vzpomínky*“, „*Vlastní hlava*“, „*Kdyby byl trochu klidnější, šlo by to dost lépe a udržovat si takovou bublinu jen jako...*“. Ta poslední odpověď ukazuje, že žákyně využívá k řešení problému fantasijní představy a že s obdobnou situací se nespíš ve svém životě setkala, a proto dokáže napsat jeden z mnoha účinných návodů, které mohou být pro některé žáky přínosem.

Na závěr hodiny dvě dvojce dětí zahrály situaci, kdy čarodějnice říkala své skutečné myšlenky a Digory na to měl reagovat. Žákům se podařilo naplno rozehrát konflikt, který vždy skončil tím, že se Digory čarodějnici postavil, odehnal ji a měl v rozhodnutí jasno. Tyto dvojce dokázaly naprosto uvolněně improvizovat a naplno vžít se do svých rolí.

Pokud bych tento blok učila někdy znovu, aktivitu se sochami bych pozměnila, a to tak, že jeden ze skupiny bude „sochařem“ a bude „sousoší“ moc během prezentace tvarovat. Dále by šlo vytvářet „sousoší“ se šátky různé barvy, které by si žáci připravili během výtvarné výchovy. Barvili by je a k jednotlivým pocitům by tvořili různě barevné šátky s různými vzory.

Také by šlo na závěr přidat aktivitu, kdy žáci sehraji ve skupině scénku z běžného života, ve které se objeví manipulace.



Tyto dvě celé hodiny patří mezi mé dvě nejzdařilejší přípravy diplomové práce. Po celou dobu byli žáci aktivní, jednotlivé úkoly plnili bez nějakých nepříjemných komentářů a kázeňských problémů. Ve třídě bylo příjemné, bezpečné a tvůrčí klima. Aktivitu, které jsem zvolila, podněcovaly žáky k myšlení a tvořivosti a mohu z jistotou říct, že se cíl hodiny, který jsem si vytyčila, byl splněn. Tato dvouhodina se mi stala vzorem toho, jak bych chtěla, aby mé další hodiny literární výchovy probíhaly.



14 Příběh, který nikdy neskončí

14.1 Úryvek textu

Název knihy: Příběh, který nikdy neskončí

Autor: Michael Ende

Tou dobou Átreju zrovna v lese našel pěkný palouk s potůčkem, který se klikatil v trávě, a sestoupil z koně, aby se Artax mohl napít a napást – a tu najednou za sebou uslyšel ukrutný praskot a rychle se otočil dozadu.

Z lesa k němu přicházeli tři Sukoři. Ale jen jak je spatřil, po zádech mu přeběhl mráz. Tomu prvnímu chyběly nohy a spodní část těla, a tak musel jít po rukou. Druhý měl v prsou velikou díru, kterou bylo vidět dozadu. Třetí skákal po své jediné, a to pravé noze, protože levá polovina těla mu chyběla, celá odshora dolů.

„Nelekej se!“ řekl ten, co šel po rukou, a jeho slova zněla jako praskot stromu, „jistě na nás není podívaná zrovna pěkná, ale na této straně Černého lesa nezbyl už kromě nás nikdo, kdy tě mohl varovat. A proto jsme přišli.“

„Varovat mne?“ zeptal se Átreju. „Před kým? Nebo před čím?“

*„Slyšeli jsme o tobě, „zaskřípal jako haluz ten s dírou uprostřed prsou, „a jiní už nám pověděli, co tě žene z místa na místo. Ale tímto směrem dál nesmíš, nebo je po tobě ve-
ta.“*

„Jinak tě potká to, co nás,“ kvílel ten třetí, kterého bylo půl. „Jen se na nás podívej! Snad bys něco takového nechtěl?“

„A co vás potkalo?“ chtěl vědět Átreju.

„Ta zkáza se pořád šíří,“ zasténal nyní ten první, „roste a roste a každým dnem je jí víc – ovšem dá-li se vůbec říct o něčem, co je nic, že toho přibývá. Všichni z Černého lesa ještě včas uprchli, ale my svůj domov opustit nechtěli. A tak nás to překvapilo ve spaní a dopadli jsme, jak vidíš.“



„A moc to bolí?“ zeptal se Átreju.

„Ne,“ odpověděl teď druhý skřet, „s dírou uprostřed prsou, nic při tom necítíme. Prostě nám jenom kus chybí. Jenomže nám chybí každý den víc. Nebude trvat dlouho a nezbude z nás nic.“

„A kde je to místo v lese, kde to začalo?“

Třetí skřet, kterého bylo jen půl, spočinul na těch druhých dvou tázavým pohledem. Když přikývl, řekl: „Dovedeme tě až tak daleko, že to budeš moci spatřit, ale musíš nám slíbit, že nepůjdeš blíž. Jinak tě to začne přitahovat a nenaděláš proti tomu ani tohle.“

„Dobře, slibuji vám to,“ „řekl Átreju vzal Artaxe za uzdu a šel za nimi. Zastavil se u stromu tak tlustého, že by jeho kmen neobjalo snad ani pět dospělých mužů.

„Vylez, co nejvýš můžeš,“ řekl ten beznohý, „a pak se podívej v tu stranu, kde vychází slunce. A tam to spatříš – nebo lépe spatříš tam Nic.“

Átreju šplhal po hrbolatém kmenu a pak už dosáhl na spodní větev. Z jedné větve se přitahoval na druhou a lezl výš a výš, až neviděl pod sebe na zem. Lezl dál, kmen tady byl už slabší a větví přibývalo, a mohl tedy pořád rychleji šplhat vzhůru. Když seděl konečně až docela na vrcholku stromu, obrátil zrak v tu stranu, kde vychází slunce. A teď to spatřil.

Koruny sousedních stromů, které ještě rostly docela nablízku, byly zelené, ale již na stromech vyrůstajících hned za nimi listí jako by úplně ztratilo barvu. Prostě bylo šedivé. A ještě kousek dál odtud jako by všechno tak nějak podivně zprůhlednělo a zmiňavělo nebo jako by vypadalo, krátce řečeno, čím dál neskutečnější. A ještě za tím vším nebylo nic, absolutně nic, absolutně nic. Vůbec nešlo o nějaké holé místo, o nějakou černou propast, a také ne o světlou, bylo to něco naprosto nesnesitelného pro oči, co vyvolávalo pocit, že ten, kdo se tam dívá, oslepl. Neboť žádné oko to nevydrží upřít zrak na úplně Nic. Átreju si překryl dlaní tvář a málem by sletěl dolů. Honem se pořádně chytil a zase lezl na zem, taky co nejrychleji mohl. Už viděl dost. Až nyní teprve jaksepatří chápal to hrozné zděšení, které se šířilo v celé Fantazánii.

Když stál zase pod tím obrovitým stromem, tři obři Sukoři už zmizeli. Vyšvihl se na koně a pak uháněl divokým tryskem pryč do toho příšerného Nic, které se pomalu, ale neza-



držitelně plazilo dál. Zastavil se, aby si odpočinul, teprve když se setmělo a Černý les měl již dávno za sebou.

A této noci na něho čekal ještě druhý netušený prožitek, aby vedl jeho příští kroky na Veliké Cestě Hledání. (Ende, 1987)



14.2 Poznávací potenciál textu

Úryvek z této knihy jsem si vybrala proto, že zastavení šíření nicoty je stěžejním cílem celé této knihy. Nicotu zde chápu jako metaforu lidské prázdnoty v životě, která vše postupně pohlcuje. Člověk při ní necítí nic vůči sobě ani okolí, tudíž se cítí být zaslepený. Pokud člověk cítí alespoň něco, pořád se s tím dá pracovat, ale pokud cítí pouze lhostejnost, dá se říci, že se i nudí, není vlastně možné na tomto stavu lidského rozpoložení cokoli změnit. Jak už jsem se jednou zmiňovala, transformace je nástroj pokroku a bez pokroku lidstvo začíná upadat, nežije – jen přežívá.

Celý text by tudíž mohl u dětí vzbudit diskuzi o smyslu života, o tom jakým způsobem prázdnotě čelit a jak s ní nakládat. Jsou sice na začátku puberty, ale jejich názory by ještě mohly být ještě nezatížené komercí a leckdy částečně zkaženým lidským dospělým světem. Jinými slovy dítě, pokud má dostatečné vhodné rodinné zázemí, nemusí lidskou prázdnotu zatím z vlastní zkušenosti znát. Tyto děti, na rozdíl od nás dospělých, dokáží žít více v “přítomnosti“, kterou jsou schopné zaplnit nějakou pro ně smysluplnou činností. Více žijí, prožívají dobré i zlé a tvoří.

Zvolila jsem tento úryvek pro žáky pátého ročníků, protože jsem přesvědčena o tom, že v tomto věku jsou schopní už toto téma vycházející z filosofie uchopit. Pro pubescenti (nejen pro ně) bývá přirozenou součástí zabývání se otázkou lidské existence, smyslem života a jeho naplnění.

Pokud učitel chce tento úryvek zařadit do hodiny, měl by se zaměřit především na vzbuzení vnitřní motivace žáků k hlubším úvahám, které budou ochotni sdílet a tím podněcovat ostatní k přemýšlení.



14.3 Pracovní list k textu

Jméno:

1. Co ses dozvěděl z textu o nicotě?

2. Odkud myslíš, že přišla nicota? Jak vznikla? Jak bys ji mohl jinak pojmenovat?

3. Myslíš, že by mohla náš lidský svět také pohltit nicota? Proč ano, proč ne?

4. Jaké myslíš, že by mohlo být řešení, aby nás nicota nepohltila?



14.4 Aktivity k textu

Čas:	2 vyučovací hodiny
Doporučený ročník:	5
Téma bloku:	Nicota – lidská prázdnota
Literárněvýchovný cíl:	Žák dokáže rozkrýt smysl textu, kterým je nicota (lidská prázdnota) a dokáže vlastními slovy vysvětlit příčiny jejího vzniku a hledat vhodné řešení, jak jí předejít či ji postupně odstranit.

1. Popis aktivity

S žáky jsem si sedla do kruhu a zeptala se:

- a) *Myslíte, že může nějaký člověk necítit vůbec nic?*
- b) *V jaké situaci by to mohlo být?*
- c) *Zažili jste někdy nějakou tuto situaci?*

Odůvodnění aktivity

Tyto otázky se týkají následně tématu celého textu, mají v dětech vzbudit zájem o toto téma a také mají být nápomocny k pochopení smyslu textu v následujících aktivitách. Jsou položeny v tomto pořadí, aby nebyly ihned směřovány na žáka a žák se cítil bezpečně během diskuze.

2. Popis aktivity

Žákům jsem představila knihu, ze které se bude číst následující text, zeptala jsem, kdo už ji četl nebo viděl film. Poté četli nahlas úryvek textu, střídali se po odstavcích.



Odůvodnění aktivity

Pokud mám žáky vést k četbě, nestačí o knihách mluvit, ale měli by vidět, že i sám učitel je knihami obklopen a má k nim vztah. Žáci mají možnost například si knihu po čtení prohlédnout, zalistovat si v ní, něco si přečíst a to může vést k motivaci si knihu poté pořídit.

3. Popis aktivity

Žáci samostatně vypracovali první dvě otázky z pracovního listu, poté sdíleli své odpovědi nahlas před třídou.

- a) *Co ses dozvěděl z textu o nicotě?*

Odůvodnění aktivity

Tato otázka vede žáky k práci s textem na úrovni doslovného porozumění. Vypsání informace jsou nezbytné pro následující otázky, které vedou k úvahám o existenci lidstva.

- b) *Odkud myslíš, že přišla nicota? Jak vznikla? Jak by sis ji mohl jinak pojmenovat?*

Odůvodnění aktivity

V textu odpověď na tuto otázku nenajdeme. Odpověď žáka mi ukazuje, jak pochopil charakteristiku z předchozí otázky. Tímto jsem chtěla vést žáky k hlubšímu zamyšlení, k předvídání a následně k diskusi jejich hypotéz. Skrze tyto otázky se žákovi plně dostává možnosti využít svou fantasi i žáci, jejichž úroveň čtenářské gramotnosti je nižší, zde mohou uspět. Tím, že jsme v žánru fantasy, není žákova představivost ničím omezena a ohraňována. Zároveň v něm může tato otázka vzbudit vnitřní motivaci si knihu přečíst.

Pojmenování nicoty, uvedu například prázdnotu, může být pro žáka vodítko, které následně povede k pochopení smyslu textu. Můžeme poté klást otázku: „*A kdy se člověk může cítit vnitřně prázdný? Z jakého důvodu?*“ Záleží zde na odpovědích žáka, se kterými poté dle situace budu jako učitelka pracovat.



Předmluva k aktivitě

Na tyto dvě otázky žáci odpovídali ve dvojici, poté své odpovědi sdíleli s dalšími dvojicemi žáků navzájem – tvořili se čtveřice, jejichž složení se různě obměňovalo a vrcholem se stala společná diskuze s celou třídou. Pro tento způsob jsem se rozhodla, aby žáci získali potřebnou motivaci (i aktivace vyšších forem myšlení). V původním plánu toto nebylo zahrnuto. Vzájemné sdílení vede k výměně názorů, které se stávají podmínkou k uvažování a následně mohou směřovat k vážnějším, hlubším a přínosnějším diskuzím.

c) Myslíš, že by mohla náš lidský svět také pohltit také nicota? Proč ano, proč ne?

Odůvodnění aktivity

Touto otázkou vedu žáky k propojování smyslu textu s běžným životem a umění čerpat podstatné myšlenky z literatury. Tato otázka i následující otázka vedou k zamyšlení nad dnešním životem, naší společností a k otázkám vývoji lidstva.

d) Jaké myslíš, že by mohlo být řešení, aby nás nicota nepohltila?

Odůvodnění aktivity

Tuto otázku kladu z důvodu toho, že je vždy jednoduché říkat, co nefunguje, kritizovat, ale mnohem těžší je hledat řešení, jak „něco“ změnit – pracovat s chybou. Právě děti, až vyrostou, budou mít náš svět „ve svých rukou“ a bude ho moci ovlivnit, jak v pozitivním či negativním slova smyslu. Proto je nezbytně nutné, vést je už v tomto věku k úvahám o smyslu života přiměřeným způsobem, který je vhodný pro daný věk a směřovat je k tomu, že nejen ostatní, ale i my sami můžeme něco změnit. Odpovědi na tuto otázku mohou být zdrojem nápadů, které mohou děti v pozdějším věku využít jak pro sebe, tak i pro ostatní, ať už ve svém školním, pracovním či osobním životě.

Sice je tato otázka pro žáky, kteří neodpověděli na předchozí otázku záporně, ale v záverečné diskuzi mohou i oni své stanovisko pozměnit a přispět svými názory.



4. Popis aktivity

Žáci dostali před sebe prázdný papír, každý svůj. Během určitého času (1 – 2 minuty) měli libovolnou pastelkou levou rukou volně čmárat po papíru (nic konkrétního). Poté měli čas nechat obrázek na sebe působit.

Pak dostali možnost vybrat si velikost papírového okénka, se kterým budou po pokresleném papíru jezdit do různých stran a hledat něco konkrétního. To měli dokreslit či vybarvit, okénko nalepit tak, aby v něm byla vidět jejich vybraná část. Okolo měli napsat libovolný příběh, který se k tomu jejich obrázku váže. Na závěr mohli obrázek prezentovat a svůj příběh přečíst.

5. Popis aktivity

Napsala jsem tabuli: „Pokud vnitřní prázdnotu dokážu pojmenovat, tak se z nic stává něco.“ Ptala jsem se žáků, zda s tím souhlasí a proč ano a proč ne.

Odůvodnění aktivity

Aktivita č. 4 byla mnou vybrána proto, aby si žáci mohli nejen skrze předcházející otázky, ale i prostřednictvím tvořivé činnosti uvědomit hlavní myšlenku textu, tedy důvod pocitu lidské prázdnoty či lhostejnosti, a uvědomili si její řešení – její odstranění. Není úplně podstatné, zda k tomuto vysvětlení žáci dojdou, ani to od nich k vzhledem k věku nemůžeme požadovat. Proto jsem to na závěr já, kdo jim tuto myšlenku předkládá a oni k ní mají jen zaujmout postoj. A právě základní smysl této aktivity může být nápomocný k uvědomění si mého závěrečného výroku a jeho odůvodnění.

Toto objasnění je pro učitele, aby věděl, co touto aktivitou sleduji. Pokud lidskou vnitřní prázdnotu dokážu pojmenovat, tak se z nic stává něco. Tudiž pokud v obrázku (v nic) něco vidím, nalézám něco konkrétního, tak to dokážu i pojmenovat. A když nic pojmenuji, tak se z nic stává něco. Navazuji k tomu prostřednictvím jména vztah. A když mám k něčemu vztah, můžu to začít nějakým způsobem řešit. Nicota mě přestává oslepotovat a mohu začít být ve spojení sám se sebou. Člověk, který není ve spojení sám se sebou, je k sobě lhostejný a tudíž lhostejný i ke svému okolí a ke „světu“. Maličká Císařovna z této knihy také musela dostat jméno, aby byla zachráněna země od nicoty.



Výběr pastelky je libovolný z toho důvodu, že učitel i z výběru barvy může leccos upozorovat, má-li potřebné vzdělání a zároveň se může žáka zeptat, proč si vybral tuto barvu. Já jsem se na tuto část nezaměřovala. Žáci mají malovat levou rukou, protože kresba pravou rukou (pokud to nemá žák opačně) svádí více ke kreslení něčeho smysluplného. Aktivita by šla také provést tak, že si žáci zavážou oči, ale zde musí učitel pokrýt lavice novinami a pohlídat to, aby nikdo nepodváděl.

Napsání příběhu je tu zvoleno proto, že se žák učí psát smysluplné příběhy a empiricky se dostává ke smyslu textu. Také se rozvíjí žákova představivost, slovní zásoba, gramatická, stylistická a sémantická správnost psaného jazyka. Kromě toho se váže tematicky k aktivitě tím, že většinou ke všemu, co zapříčiní lidskou prázdnotu, se váže vždy nějaký důvod, nějaký „příběh“. Pokud by učitel byl vzdělaný v oblasti psychologie či arteterapie, mohl by zde poznat něco o osobnosti dítěte.

Žákovo vyvrácení či potvrzení výroku s odůvodněním je pro učitele zpětná vazba (reflexe), zda žák pochopil smysl textu a do jaké roviny je schopný nad ním uvažovat.



14.5 Reflexe

Na začátku hodiny jsem si s žáky sedla do kruhu. Odpovědi na první dvě otázky zda a kdy může člověk necítit nic, byly: „*Jedině když je člověk mrtvý, tak necítí nic.*“ Další žák řekl: „*Když spíme.*“ Na to ale jedna žákyně odpověděla: „*Ale když spíme, tak se nám přece zdají sny, něco při nich cítíme.*“ Následně se žáci mezi sebou dohadovali o tom, zda ve spánku něco cítí, kde se řešilo spíše fyzické vnímání vlastního těla, například dýchání. Když jsem otázku položila znovu s tím, že se ptám na pocitové vnímání, už nedokázali uvést jiný příklad. Z těchto odpovědí bylo patrné, že žáci nejspíš neznají tento pocit a tudíž k němu nedokáží uvést nějaké situace, proto nebylo možné se jich dál ptát, zda se někdy s tímto pocitem setkali.

Průzkum toho, kdo knihu četl a kdo viděl film, byl pro mě následně přínosem, protože jsem během hodiny přesně sledovala jinakost a hloubku uvažování žáků, kteří knihu už přečetli. Čtení úryvku probíhalo v klidné a tiché atmosféře, akorát jeden žák se snažil strhávat na sebe pozornost: „*Paní učitelko, a proč to nemůžeme číst každý sám pro sebe? Ach jo... A já už jsem si to přečetl napřed...*“ Přemýšlela jsem o tom a dospěla jsem k závěru, že by bylo možné v některých hodinách dát žákům možnost volby, že ti, kdo chtějí, si mohou číst pro sebe (pokud to zvládnou během hlasité četby spolužáků) a ti, kdo ne, čtou nahlas. Samozřejmě pravidelné individuální tiché čtení se dá zařadit například do čtenářské dílny. Každopádně, jako budoucí paní učitelka, po souvislé praxi, kde jsem ověřovala všechny tyto literární bloky, už vím, že nejdůležitější základ každé hodiny je klima třídy, které je „ovladačem“ úspěšného zvládnutí vybraných jednotlivých aktivit. Proto jsem se snažila tento blok vést více intuitivně, nejen dle své přichystané přípravy.

Po čtení žáci vypracovávali samostatně první dva úkoly z pracovního listu, které poté nahlas sdíleli. Někteří žáci vypsali z textu přesně věty, které popisují nicotu a někteří na základě textu vymysleli například: „*Nicota je nic, například když někde vyschnul rybník, tak teď už to není rybník, ani díra...*“ „*Nicota nevypadá vůbec nijak, je to jen černota.*“ Tato charakteristika „klouže“ zatím po povrchu, bez ujasnění vnitřních souvislostí.



Na otázku odkud přišla, jak vznikla, žáci odpovídali toto: „*Přišla, když zapadlo Slunce a byla tma.*“ „*Přišla od černé díry, vznikla, že se lidi k sobě nechovali hezky a byli na sebe zlí.*“ „*Z Pandořiny skřínky, jako nemoci.*“ „*Myslím, že přišla z jiné země, kde bylo stvořeno zlo. A vznikla ze strachů.*“ Tyto různorodé odpovědi vypovídají o způsobu uvažování žáků nad zadanými otázkami i o jejich osobnostech a zaměření. Stejně jako o tom, že využívají abstraktní myšlení a dokáží se zamyslet nad otázkou do „hloubky“ a necítí se ve svých odpovědích omezeni světem fantasy. Také už je zde vidět, že žáci se dostávají k vnitřnímu chápání nicoty. Žáci nazvali nicotu synonymem: „*prázdnota*“, „*černá díra*“, „*černota*“. Tyto odpovědi vypovídají o tom, že rozumí tomu pojmu a dokáží ho k něčemu i přirovnat.

Po tomto sdílení, kdy žáci seděli v lavicích, jsem přemýšlela o tom, že sice každý zvlášť sděluje své odpovědi, ale nikdo na ničí odpověď nereaguje ani souhlasem, ani argumentací, a tudíž není možnost vzniku diskuze, která by se někam mohla ubírat. Měla jsem pocit, jako by to sdělovali pro mě, ale ne pro své spolužáky. Proto jsem se rozhodla pro změnu organizace. Žáci své další odpovědi na otázky z pracovního listu vypracovali nejprve ve dvojici (kdo nechtěl, nemusel), poté své odpovědi sdíleli s dalšími dvojicemi, a až poté jsme se sešli všichni v kruhu. Tento způsob úspěšně zafungoval a diskuze nad odpověďmi vygradovala až k existenčním otázkám smyslu našeho života. Ale vrátím se nejprve na začátek této aktivity.

V průběhu sdílení mezi sebou byli aktivní, k ničemu jsem je nemusela pobízet. Během diskuze na otázku, zda by náš svět mohla také pohltit nicota, žáci odpovídali: „*Ano, protože se může stát úplně to samé jako v té knize.*“ „*Ano mohl by sem na zemi přiletět nějaký meteor, on by se rozšířil a byl jako kyselina.*“ Tato odpověď myslím, že byla postavena na základě představy z nějakého sci-fi filmu nebo sci-fi knihy. Jiné odpovědi, které stojí za zmínění, byly: „*Ano protože lidé jsou zhýčkaní a nevšímají si stromů, přírody, poskytovatele vzduchu a života.*“ Dostali jsme se v diskuzi k tomu, že člověk se nechová k přírodě ohleduplně, zabíjí zvířata, ničí pralesy, vyhazuje odpadky, je lhostejný k naší planetě atd.

Dále vyvinulo jiné téma, které bylo postaveno na této odpovědi: „*Ano už pohltila, virtuálním způsobem.*“ Ptala jsem se dál, jak to myslí a vznikla diskuze o tom, že každý



z nás kouká pořád do mobilu a do počítače, místo toho aby se lidé bavili mezi sebou a něco smysluplného dělali.

Jiná odpověď zazněla: „*Ano, protože nemáme fantasii, nemáme sny, a smyslem života člověka je jít za svými sny a mít cíl.*“ Na to jiný žák odvětil: „*Ale my žádný smysl života nemáme, naše předurčení je podmíněno genetikou jako u zvířat.*“ Následně se zvedla bouřlivá diskuze o smyslu našeho života a podstatě našeho „bytí a nebytí“ i existence boha. Já jsem poté diskuzi ukončila se slovy, že ani jeden z pohledu nemusí přece nutně vylučovat ten druhý. Duchovní vnímání života může být přece přirozená součást materiálního pohledu na život. Ta žákyně, která si stála za odpovědí, že člověk má mít sny, řekla během diskuze spolužákům: „*Myslete si, co chcete, ale já si prostě za touto odpovědí stojím.*“ Tato situace pro mě jako učitele byla přínosná, protože jsem si uvědomila, jak důležité je vést žáky i k obhajobě svých názorů, protože v reálném životě také budou žáci vystaveni situacím, kdy budou si muset stát za svým, věřit si i postavit se jiným názorům, a pokud na to nebudou připraveni, nebudou si dostatečně důvěřovat, mohou se zaleknout a stáhnout se. A může se klidně stát, že při takové první překážce to vzdají, a to, za čím si jdou (škola, práce, koníčky), i nedokončí.

Odpověď žáka, který dle mého názoru nebyl motivován a nechápal smysl textu, byla: „*Ne, nicota je nic!*“ Právě sdílení odpovědí nahlas může být nápomocné k tomu, aby i tento žák mohl získat jiný pohled a učil se odkrývat myšlenky příběhů skrze odpovědi svých spolužáků.

Na poslední otázku z pracovního listu, „jak čelit nicotě“, byly odpovědi: „*Nemyslet pořád na sebe, pomáhat přírodě a neškodit ji.*“ „*Začít mít fantasii „„ Vyrobit nějaký stroj, který by dělal něco pro tu prázdnost a dal ji někam na stranu.*“ Tato poslední odpověď může poukazovat na zaměření žáka, a to na technickou oblast života. Jednalo se o chlapce, můžeme zde tak vidět rozdílné chápání na základě pohlaví.

Jiná žákyně řekla: „*Kdybychom dělali někomu nebo spíše většině radost, aby nebyl nikdo smutný, tak vlastně by byli lidé šťastní a nicota by se sem nedostala. Ona chodí tam, kde je vlastně smutek.*“ Já jsem na to odpověděla: „*Myslíš šířit lásku?*“ Ona odpověděla: „*No třeba.*“ Tato odpověď dokázala vystihnout jednu z podstaty vzniku nicoty, a to z pohledu toho, že když věci děláme s radostí a šíříme radost dál, nemusíme ji v životě



zažívat. Také jsem si uvědomila, že díky mnohým odpovědím je možné s dětmi navázat a rozvést dialog, ale že učitel si vždy musí rozhodnout, které téma rozebere a které naopak přejde a vrátí se k němu někdy jindy (z důvodu času vyměřeného na literární blok).

Aktivita, kdy žáci měli volně zaplnit papír „čárami“ levou rukou probíhala v klidné atmosféře, jeden žák se mě zeptal, zda si může zavřít oči, což jsem mu samozřejmě dovolila. Po ukončení první části této aktivity chtěla jedna dvojice pracovat dohromady (hledat něco konkrétního v obrázku, dokreslit, napsat příběh). Žáci poté prezentovali jen mně své příběhy s obrázkem, nechtěli to sdílet s ostatními spolužáky. Důvodem mohl být jak stud, tak i podvědomá snaha chránit soukromí. Tato metoda totiž patří do arteterapie a jako taková odhaluje.

U závěrečné aktivity žáci potvrdili pravdivost mého výroku, jedna žákyně řekla: „*Ano, to je jako tato předešlá aktivita. Na začátku bylo nic, ten papír, pak tam byly čáry, pak tam něco vznikalo a my jsme to našli... to něco*“ Poté jsme se skrze diskusi dostali k tomu, že člověk necítí nic, i když se například nudí, někteří žáci ale nechápali, jak se může člověk nudit, nebýt nápaditý a kreativní, když se dá dělat tolik věcí. Tak jsme diskutovali o běžném životě dospělých lidí, kteří například dělají práci, která je nenaplnuje, ale nemůžou z ní odejít, protože musí zaplatit nájem, hypotéku, živit rodinu atd. Během tohoto jsem si uvědomila, že žáci nemají zatím představu, co obnáší běžný život, ale také, že kdyby dospělí lidé naslouchali dětem, určitě by na světě ubylo lhostejnosti a prázdnoty, kterou si lidé vytváří sami svým počínáním k sobě a druhým.

Tento literární blok mi ukázal, že děti pátého ročníku jsou schopné vést diskuze o základních otázkách našeho života a že pokud se učitel podaří vzbudit u dětí motivaci, jsou schopní témata rozvést i tam, kam učitel v přípravě hodiny nedokázal dohlédnout. Žáci přirozeně odkrývali smysl textu a cíl této hodiny byl splněn.



14.6 Úryvek textu

Název knihy: Příběh, který nikdy neskončí

Autor: Michael Ende

(Átreju, hlavní hrdina příběhu, se vydává za Ujulálou, aby mu řekla, jak vyléčit Maličkou Císařovnu a dokázal zastavit šíření nicoty. Musí ale nejprve projít třemi branami – Velkou hádankou, Kouzelným Zrcadlem, Bránou Bez Klíče. Úryvek textu popisuje druhou bránu Kouzelné Zrcadlo...)

„Správně! Nuže předpokládejme, že se ti podařilo projít první bránou. Potom – a potrhuj teprve až potom – začne existovat druhá brána. Už jsem, tuším, předeslal, že se nazývá Kouzelné Zrcadlo. Nemohu ti o ní poskytnout žádnou informaci takříkajíc na základě vlastního pozorování, nýbrž jen to, co jsem shromáždil podle udání jiných. Tato druhá brána je stejně zamčená jako otevřená. Zní to, jako když si z tebe dělá někdo blázný, že ano? Snad je lépe říci, že není ani zamčená, ani otevřená. Ačkoliv to takto nevychází o nic méně bláznivě. Nuže abychom se dostali konečně dál. Jde o jakési velké zrcadlo nebo něco na ten způsob, i když ona věc není ani ze skla, ani z kovu. Z čeho tedy je, to mi nikdy nikdo nemohl povědět. Ale jedno je zato jisté. Když se před ni postavíš, spatříš svůj vlastní obraz. Háček je v tom, že nikoliv tak jako v obyčejném zrcadle. Ono to jaksi už vystihuje i jméno. To jest, nevidíš svůj zevnějšek, nýbrž opravdové já tam uvnitř, a to tak, jak skutečně odpovídá pravdě. Kdo tedy chce projít druhou bránou, musí, abych to tak vyjádřil, jít sám do sebe.“

„Ale rozhodně mám za to,“ řekl Átreju, že je snadnější projít Kouzelným Zrcadlem než Velikou Hádanku.“

„Omyl!“ zvolal Egywuk a znovu začal rozčileně pobíhat z místa na místo, „naprosto nehorázný omyl, příteli! Já třeba zažil, jak právě tací návštěvníci, kteří sami sebe pokládali za více než bezúhonné, uprchli doslova s křikem před tou potvorou, která se na ně šklebila ze zrcadla. Ba dokonce jsme některé z nich museli ještě po celé týdny kuryrovat, než se vůbec mohli vydat na zpáteční cestu.“



„Museli! Museli!“ bručela Urgula, která šla právě kolem s dalším vědrem. „Slyším v jednom kuse my, my! Koho ty jsi, prosím tebe, kurýroval?“

Egywuk jen mávl odmítavě rukou.

„Někteří tam nepochybně spatřili ještě něco daleko horšího. A vidíš, přesto našli odvahu projít na druhou stranu. Pro jiné znamenal jejich obraz v zrcadle jen menší otřes, ale přemáhání to stálo každého. Nelze v té věci stanovit cokoli, co by mělo obecnou platnost, pro všechny. Každého to zasáhne jinak.“

„Buďsi, řekl Átreju „ale tak nebo tak je možné tímto Kouzelným Zrcadlem projít?“

„Je to možné,“ potvrdil trpaslík, „samozřejmě že je to možné, jinak by to přece nebyla žádná brána. To je snad logické, ne?“

„A co obejít ji zvenku? To jde? Nebo ne?“ připomněl Átreju.

„Ano, je to možné,“ opakoval Egywuk, „zásadně to ovšem jde! Až na to, že pak vzadu není nic. Třetí brána začne existovat teprve, když jsi prošel druhou.“

Ale kolikrát ti to mám ještě povídat!“ (Ende, 1987)



14.7 Poznávací potenciál textu

Tento úryvek textu jsem vybrala proto, že jsem chtěla ukázat, že i na tak „málu“ se dá vystavět smysluplná hodina rozvíjející žáky jak po stránce literárněvýchovné, tak i po stránce osobnostní, která v tomto následujícím odučeném bloku nejvíce převažuje.

Tento úryvek popisuje druhou bránu ze tří, kterou bude následně v příběhu knihy procházet hlavní hrdina, aby se dozvěděl, jak zachránit zemi, která je pohlcená nicotou. Nicméně pokud má žák pochopit, co Átreju prožívá a překonává, když bránami prochází, je nezbytně nutné pochopit symboliku a smysl jednotlivých bran. Já jsem zařadila do hodiny jen popis brány, protože jsem nechtěla připravit žáky o moment překvapení a napětí, kdyby se rozhodli tuto knihu přečíst či zhlédnout film.

Druhá brána je zrcadlo našeho vnitřního já. Prvním výukovým tématem, který spadá do smyslu tohoto textu, je, že pokud člověk prochází životem a chce se na své cestě posouvat a duševně růst, neobejde se bez toho, aby se jednoho dne zastavil a upřímně se podíval sám na sebe, respektive do sebe, což samozřejmě není vždy jednoduché, protože přirozeně člověk sám sebe chrání, nechce vidět některé věci. Může chtít sám před sebou utíkat, například před vzpomínkami, bolestmi a zklamáními sebe samého či ostatních, která si odmítal připustit a je jimi brzděn a blokován. Pokud to ale člověk aspoň z menší části dokáže, má poté možnost odpustit a sám sebe přijmout takového, jaký je a následně se dostat ve své životní etapě zase o krok vpřed.

Druhým výukovým tématem je, že každý se nějakým způsobem chová a vystupuje před ostatními. V každé společnosti nasazuje jinou „masku“, dle role, která vyplývá z dané situace. Ale maska nemusí jít ruku v ruce s tím, kdo opravdu jsme, co cítíme a myslíme si. Bohužel, dnešní svět je na tomto principu z větší části postaven a upřímnost je často trestána. Samozřejmě vše má své hranice a člověk nemůže vždy říkat vše, co si myslí, ale to, co vysloví, by aspoň z části mělo být v souladu s tím, co má v mysli. Protože vše, co v životě postavíme na lžích, se dříve nebo později zborší a pokud náhodou ne, tak nemůže mít nikdy ze sebe pozitivní pocit. Největší negativní důsledky přináší lži, které nalháváme sami sobě.

Všechny tyto myšlenky by si měl nejprve uvědomit učitel a poté se rozhodnout, které pro něj budou stěžejní a následně sestavit aktivity (před, během a po čtení) pro žáka.



Když to shrnu, žáky skrze tento text můžeme vést ke smyslu Kouzelného Zrcadla, k obecně symbolickému významu zrcadla v literatuře i v lidském životě. Také k uvědomění si toho, že klíč k této bráně máme jen my sami (je stejně zamčená jako otevřená). Také co v něm mohli spatřit jiní, před čím asi utekli a proč někteří naopak dokázali i přes to, co v něm viděli, projít. Také bychom je mohli skrze otázky vést k zamyšlení, že lidé vystupují pod různými společenskými rolemi, které nutně nemusí jít souběžně s naším vnitřním já, a k uvědomění, že každý z nás má v sobě jak lepší, tak horší část (například vlastnosti), kterou v sobě potlačujeme nebo pěstujeme. Nabízí se tu i možnost diskuze, v jakých situacích je člověk v rozporu sám se sebou a také úvaha o tom, z jakého „materiálu“ je zrcadlo, kde se můžeme dostat s žáky i k duchovnímu vnímání života.

V neposlední řadě se může žák skrze aktivity z osobnostní a sociální výchovy podívat na své vnitřní já. Ale zde je na místě obezřetnost a opatrnost a udržet určitou bezpečností citovou zónu dítěte.



14.8 Pracovní list k textu

Jméno:

1. Co ses dozvěděl z textu o Kouzelném Zrcadle?

2. Uvědomil sis na základě předchozí aktivity (maska a vnitřní svět) něco o sobě?

3. Dokázal by ses podívat do takového zrcadla z příběhu, o kterém jsme dnes četli?
Zdůvodni.



Jména:

Skupinový úkol:

- a) Z jakého „materiálu“ si myslíte, že brána je? Svá tvrzení zkuste odůvodnit.

- b) **„Druhá brána je stejně zamčená jako otevřená.“** Jak této větě rozumíte?
Vysvětlete vlastními slovy.

- c) Proč si myslíte, že někteří návštěvníci zbaběle utekli? Před čím?



14.9 Aktivity k textu

Čas:	4 vyučovací hodiny
Doporučený ročník:	5
Téma bloku:	Zrcadlo, aneb brána ke svému já
Literárněvýchovní cíl:	Žák dokáže rozkrýt smysl textu, kterým je podstata a smysl Kouzelného Zrcadla jako brána k vnitřnímu já.
Osobnostně-sociálněvýchovní cíl:	Žák se seznamuje se společenskými rolemi, uvědomuje si skrze aktivity, že jeho vnitřní svět nemusí s obecně platnými konvencemi korespondovat.
Výtvarný cíl:	Žák vytvoří a namaluje za použití libovolných výtvarných technik svůj portrét, který má být odrazem jeho vnitřního já a následně na něj vytvoří z papíru masku.

1. Popis aktivity

Vyvolala jsem jednoho žáka a vybidla ho, ať jde ke mně, poté jsem kopírovala jeho pohyby a mimiku (zrcadlila ho). Následně jsem se zeptala žáků:

- a) *Jak byste to pojmenovali, co teď dělám?*
- b) *Máte rádi zrcadla? Proč ano? Proč ne?*

Odůvodnění aktivity

První aktivita má v žácích probudit zájem se o tématu zrcadel rozpovídat. Druhá otázka je položena, protože předchází aktivitě č. 2 a zároveň souvisí s myšlenkami, které mohou vyplynout z textu: Nemá-li člověk rád zrcadla, lze z toho vyvodit, že nemusí mít rád sám sebe, tedy nepřijímá sám sebe. A to může být příčina, proč někteří hrdinové utekli před svým obrazem v Kouzelném Zrcadle. Za druhé dobrovolná odpověď žáků může posloužit pro učitele jako diagnostika žákova sebepojetí. Zde je zapotřebí po-



dotknout, že pubescenti mají často značný problém se svým sebepřijetím, a proto může být i tato otázka do diskuze, která jim může být přínosem.

2. Popis aktivity

Zvolila jsem vždy jednu dvojici žáků. První žák se měl jakkoliv pohybovat či tvářit, nazvala jsem ho „originálem“, a druhý žák měl být „kopíí originálu“, tudíž zrcadlit všechny pohyby jako v zrcadle. Ostatní žáci hádali vždy, kdo koho zrcadlí. Dvojice se střídaly.

Odůvodnění aktivity

Tuto aktivitu jsem tu vložila proto, že je přípravou na aktivitu č. 6, která se váže ke smyslu textu. Poukazuje na to, že se člověk může tvářit jinak, než se skutečně cítí. Ale jelikož aktivita je obtížnější, je důležité začít jednodušším provedením. Dále se touto aktivitou rozvíjí motorické schopnosti u dětí, schopnost koordinace, vybízí k pozornosti, k vnímání sebe samého i druhého. Žáci, kteří hádají, jsou tím pádem motivováni se soustředit na dvojici a hodnotit jejich výstupy (etudy).

3. Popis aktivity

Žáci seděli v kruhu na zemi a střídali se v hlasitém čtení úryvku.

4. Popis aktivity

Žáci samostatně odpovídali na první otázku z pracovního listu. Poté sdíleli své charakteristiky před celou třídou. Na následující dvě otázky v pracovním listu odpovídali až po výtvarné aktivitě na konci celého bloku.

- a) *Co ses dozvěděl z textu o Kouzelném Zrcadle?*

Odůvodnění aktivity

Stejně jako u jiných literárních bloků, tato otázka vede žáky k práci s textem na úrovni doslovného porozumění. Žák je tím vybízen k druhému čtení úryvku či části, záleží zde na sluchové a zrakové paměti žáka či jeho pozornosti během četby. Charakteristika Kouzelného Zrcadla je nezbytná pro hlubší pochopení principu tohoto zrcadla.



5. Popis aktivity

Žáci ve dvojici odpovídali písemně na otázky z pracovního listu, které byly sestaveny pro práci ve skupině. Nejprve sdíleli odpovědi vzájemně mezi sebou, až poté je sdíleli nahlas přede všemi.

- a) Z jakého „materiálu“ si myslíš, že brána je? Svá tvrzení zkuste odůvodnit.*
- b) „Druhá brána je stejně zamčená jako otevřená.“ Jak této větě rozumíte? Vysvětli vlastními slovy.*

Odůvodnění aktivity

Tyto dvě otázky vedou k porozumění předchozí charakteristiky z textu. Učitel by neměl hodnotit správnost odpovědí, ale jejich nápaditost, kreativitu a hloubku uvažování a následně dál klást další otázky, které přirozeně vyplynou. Například: *„Dokážeš uvést příklad z našeho života, který je založený na obdobném principu jako druhá otázka?“*

- c) Proč si myslíte, že někteří návštěvníci zbaběle utekli? Před čím?*

Odůvodnění aktivity

Tato otázka vede k pochopení smyslu Kouzelného Zrcadla, k pochopení symbolu zrcadla v tomto příběhu – k podstatě našeho vnitřního já. Také vede k zamyšlení se nad tím, jací lidé jsou a proč. Vybízí žáky k předvídání událostí z minulosti, které mohli tito lidé prožít a nedokázali se s tím vyrovnat – podívat se na sebe do Kouzelného Zrcadla.

Předmluva k následující otázce

Žáci odpovídali na tuto otázku ústně.

- a) Myslíte si, že se vždy se chováme a tváříme tak, jak se skutečně se cítíme nebo si myslíme? Proč? V jakých situacích?*

6. Popis aktivity

Zvolila jsem vždy jednu dvojici žáků. První žák se měl pohyby těla a výrazem v obličeji vyjádřit jakýkoliv pocit, nazvala jsem ho „originálem“ a druhý žák měl být zrcadlem originálu, které vyjadřuje zcela opačný pocit. Dvojce žáků se střídaly.



Odůvodnění aktivity

Předešlá otázka a následující aktivita vede k uvědomění si toho, že každý z nás se chová v různé společnosti jinak, nosí společenskou masku, která nemusí korespondovat s našim vnitřním světem – s vnitřním já. Například se tváříme přehnaně sebevědomě, ale ve skutečnosti se bojíme. Žák se nejen diskuzí, ale i dramatickou aktivitu učí poznat a chápat pocity druhých a vyjádřit je, což vede i k rozvoji empatie. Je zde zvolen princip protikladu, který samozřejmě není vždy v lidském životě používán ve smyslu maska versus vnitřní já, ale umocňuje žákovo pochopení tohoto principu chování – vystupování lidí ve společnosti.

7. Popis aktivity

Žáci měli namalovat obrys portréту hlavy, dovnitř měli napsat nebo nakreslit či vytvořit koláž svého vnitřního světa. Poté měli vytvořit z papíru masku, která bude portrét překrývat. Ten, kdo nechtěl sdílet s ostatními, měl masku přilepit izolepou na obě dvě strany portrétu. Žáci mohli využít libovolnou výtvarnou techniku.

8. Popis aktivity

Žáci měli odpovědět na dvě otázky z pracovního listu. Kdo chtěl, mohl poté své odpovědi poté sdílet v závěrečné diskuzi. Žáci své portréty s maskami dali na zem k výstavě, aby ostatní měli možnost si je prohlédnout. Kdo chtěl, mohl svůj portrét s maskou prezentovat před ostatními.

- b) Uvědomil sis na základě předchozí aktivity (maska a vnitřní svět) něco o sobě?*
- c) Dokázal by ses podívat do takového zrcadla z příběhu, o kterém jsme dnes četli? Zdůvodni.*

Odůvodnění aktivity

Všechny tyto aktivity směřuji už přímo na žáka, v předešlých aktivitách žáci rozebírali podstatu vnitřního já a společenské masky na obecné úrovni, skrze tyto aktivity mají možnost poznat více sami sebe, porozumět si a zároveň ve vztahu k textu je to vede k pochopení pocitu, jaké to je podívat se do takového Kouzelného Zrcadla. I výsledky



těchto prací, odpovědí na otázky a prezentace výtvarných děl mohou být pro učitele materiálem do pedagogické diagnostiky žáka.

Do této výtvarná aktivita s následnou prezentací by se učitel měl pouštět jen tehdy, pokud si je jistý sám sebou, je schopný zajistit bezpečné klima, podporu a pocit důvěry, stability všem žákům. Rozhodně musí mít každý žák možnost volby se i této aktivitu vzdát bez udání důvodu. Aktivita může být riziková i pro učitele, jelikož žáci jsou schopní začít mluvit i o tématech, které se osobně týkají učitele a ten nemusí být na to dostatečně připraven po stránce psychické. Proto je nutné zvážit, nakolik je učitel osobnostně vyzrálý, aby tuto aktivitu dokázal vést z nadhledu pocitů, které vycházejí z jeho osobního života. Já jsem do této aktivitu šla s vědomím toho, že ve třídě bude třídní učitel, který je schopný případně zabezpečit či pomoci s vhodnými podmínkami k realizaci této aktivitu.

9. Popis aktivity

V závěrečné diskusi jsem se ptala žáků:

- a) *Napadá vás nějaká historická událost, kdy lidé v sobě objevovali své lepší nebo horší já?*
- b) *Proč začne existovat brána třetí, až když projde hlavní hrdinou druhou? Napadá vás nějaká situace ze života, která by se tomuhle principu nějakým způsobem přibližovala?*

Odůvodnění aktivity

První otázka vede k uvědomění, že každý z nás se může v nějaké situaci zachovat jinak, než se doposud choval, protože uvnitř sebe potlačoval nepříjemné pocity. Vnitřní svět byl v rozporu s naším vystupováním ve společnosti, protože jsme například měli strach se projevit.

Propojuji smysl textu s historií např. s druhou světovou válkou, která je součástí výuky pátého ročníku.



Skrze nalezení příkladu ze života na druhou otázku mají děti pochopit, že čímkoli procházíme, je tvořeno určitými etapami a že nemůžeme nějakou etapu obejít, pokud se chceme dostat „o stupeň výš“.

Zároveň to je závěrečná otázka k tématu celého bloku. Žáci byli aktivitami vedeni k tomu, aby se na své vnitřní já také „podívali“. A následně můžeme v diskuzi dospět k tomu, že pokud se na své vnitřní já dokážu „podívat“ a přijmout ho (projít druhou bránou), můžu některé věci změnit a dostat se ve svém životě dál. Ale bez toho, abych se na sebe podíval, to nelze.

Z mého pohledu je nezbytně důležité vést děti k tomu, aby smysl textů čtené literatury propojovaly s reálným životem a hledaly souvislosti, které jim budou pozitivním přínosem do jejich životů.



14.10 Reflexe

Během první aktivity žákům trvalo, než dokázali dojít k tomu, že zrcadlím vybraného žáka. Na otázku, zda mají, či nemají rádi zrcadla a proč, mi žáci odpovídali toto: „*Zrcadla jsou takové skvělé věcičky, bez kterých bychom nevěděli, jak vypadáme.*“ „*Nemám rád zrcadla v zrcadlovém bludišti, protože jsem se tam ztratil.*“ Následně diskuze směřovala k tomu, jak projít zrcadlovým bludištěm a nenarazit do zrcadel, zda si upíři holí vousy, když nemohou koukat do zrcadla atd. Podařilo se mi děti motivovat k přemýšlení o zrcadlech, pouze na jiné úrovni, než jsem předpokládala a než bylo mým původním záměrem.

Dvojce žáků, které se navzájem zrcadlily, byly často vybízené k tomu, aby své pohyby zpomalily, aby se navzájem pozorovaly a snažily o nejpřesnější odraz originálu. Někomu to šlo více, někomu méně. Ostatní žáci neměli žádný problém uhodnout, kdo je originál a kdo je odraz originálu. Tuto aktivitu bych příště provedla za doprovodu pomalé a klidné hudby. Srze hudbu bych mohla docílit většího navázání žáků na sebe, které následně povede ke kvalitnějšímu kopírování pohybů.

Žáci dokázali charakterizovat na základě textu Kouzelné Zrcadlo: „*To, že to není jako normální zrcadlo, vidíte v něm svůj vnitřek, něco jako duši či osobnost.*“ „*Člověk se nevidí tak, jak vypadá, ale jaký je sám vevnitř.*“ První charakteristika vypovídá o tom, že žák nejen umí vyhledat v textu popis zrcadla, ale že i rozumí charakteristice.

Žáci poté utvořili skupiny po třech. Během skupinové práce někteří chodili za mnou a ptali se mě, jak mají odpovědět na některé otázky. Přesně během této aktivity a následné diskuze bylo vidět, koho text zaujal, kdo rozumí smyslu textu a má rozvinuté abstraktní myšlení, či mu není téma z nějakého důvodu nepříjemné.

Na první otázku z pracovního listu do skupinové práce žáci odpověděli, že Kouzelné Zrcadlo mohlo být: „*Ze zlata, protože podle nás jsou brány hodně zlaté.*“ Tato odpověď vypovídá o tom, že žáci čerpali na základě dosavadních poznatků z výuky či ze života. Jedna žákyně, ale upozornila, na to: „*Tím zlatem přeci není možné projít.*“ Jiná skupina řekla: „*Z kouzelného kamene.*“ Tato odpověď ukazuje, že se žáci snažili přemýšlet v kontextu světa fantasy a připouštěli možnost nadpřirozených jevů. Jiná skupina řekla: „*Z tekoucí vody, když voda teče, tak se v ní vidíme.*“ Z této odpovědi vyčteme, že žáci



přemýšleli o tom, kde jinde se člověk může vidět jako v zrcadle. Dále stojí za zmínění, že voda bývá symbolem i očisty a pocitů, ale myslím si, že tímto způsobem žáci neuvažovali, vzhledem k jejich věku.

Na druhou otázku, jak rozumí větu „*Druhá brána je stejně zamčená jako otevřená*“ mi žáci odpověděli: „*Je to o víře v samo v sebe, když si věříte, máte šanci vstoupit, jestli ne, jsou dveře zavřené.*“ „*Otevře se jen tomu, kdo věří, že se za ní dostane.*“ „*Je to otevřené dle toho, jak se ten hrdina cítí.*“ Tyto odpovědi vypovídají o tom, že děti rozumí hlubšímu smyslu zrcadla, chápou ji jako bránu k sobě samému. Poté jsme se dostali k tomu, že za nedůvěrou se vždy schovává strach, který sice slouží k pudu sebezáchovy, ale ve větší míře nám už škodí, způsobuje řadu fyzických či psychických problémů. Dále v diskuzi žáci uváděli, že by mohla být brána otevřená, ale zámkem na řetěz zamčená. Tyto nápady vycházely od chlapců, kteří se snažili porozumět té větě čistě racionálně.

Odpovědi žáků na to, proč a před čím návštěvníci utekli, byly: „*Že třeba udělali něco špatně a v tom zrcadle viděli ne svůj obličej, ale svojí duši a to je vyděsilo.*“ Jelikož odpovědi dětí byly na obecné rovině, ptala jsem se dál: „*Co ale konkrétního mohl člověk provést, že se sebe na sebe nemohl podívat?*“ Děti v diskuzi například řekly: „*Když někdo někomu nepomohl.*“ „*Když někdo někoho zabil.*“ Poté žáci mezi sebou povídali, že někteří lidé jsou na to špatné (zločinci) v sobě zvyklí a nevyděsí je už ani obraz v zrcadle, není jim pomoci. Položila jsem další otázku: „*A proč se člověk stal zločincem?*“ Žáci uváděli: „*Někdo ho šikanoval.*“ „*Ublížili mu rodiče.*“ „*Umřeli mu rodiče.*“ Dále jsme si povídali o tom, jak takovému člověku jde pomoci, že je zapotřebí zahojit ránu, která způsobila to, jak se chováme. Také jsme hovořili o tom, že když poskytujeme pomoc druhým, musíme mít i své hranice – nebereme odpovědnost za ostatní lidi. Žáci vykládali o svých rodičích a jejich nepříjemných zážitcích, kdy kamarádka maminky hodně pije a pořád spolu telefonují, o anorexii, jak vzniká a proč. Nebo o tom, jak pomoci člověku, kterému zemřel blízký člověk. Bavili jsme o fázích smutku a vyrovnání s jednotlivými fázemi. Děti se plně otevřely. Některé jejich další příběhy se dotýkaly i mne osobně, protože souvisely i s mými vzpomínkami z osobního života. Na některé jejich odpovědi jsem nereagovala jinak než přikývnutím, protože jsem věděla, že bych nebyla schopná už patričního nadhledu, kdybych o tom hovořila nebo se ptala.



Na otázku, zda si žáci myslí, že se vždy chováme a tváříme tak, jak se skutečně cítíme nebo si myslíme, žáci odpověděli: „*Ano, když se nás kamarádka zeptá, zda má hezké šaty a my ji řekneme, že ano, abychom ji neurazili, i když si to nemyslíme.*“ Tento jednoduchý příklad z běžného života, se kterým se setkáváme všichni dnes a denně, přesně vystihl situaci, kdy nasazujeme společenskou masku, a myslím si, že byl srozumitelný pro všechny žáky. Jedna žákyně řekla: „*Ta fáze, když říkáme, co si nemyslíme, nastává v případech, když se někdo s někým pohádá a jsou spolu už dlouho a člověk se omluví tomu druhému za věc, kterou neudělal a furt si stojí za tím, že ten druhý se má omluvit. Ale omluví se, protože si nedokáže představit život bez něho, že by měl začít něco nového, že by si s ním nemohl povídat.*“ Někdo na to potichu řekl: „*Je závislý.*“ Poté jsme se hovořili o tom, zda je to správné a pro koho. Také o manipulaci, když někdo dokáže vzbudit v druhém vinu, o podílu viny na hádkách atd. Mluvílo se o lásce k druhému, že milovat neznamena, že ztrácíme svůj vlastní život – své koníčky, zájmy, potřeby atd. Celá tato diskuze, včetně odpovědí žáků, byla určitě přínosná jak po stránce literární – porozumění smyslu textu (porozumění symbolu Kouzelného Zrcadla), tak i po stránce osobnostní a sociální. Celý tento blok nesl v sobě mnoho výukových témat a nebylo možné o všech detailně hovořit. Odpovědi žáků ale naprosto jasně ukazovaly, že rozumí principu, kdy je v rozporu náš vnitřní svět s naším chováním a vystupováním. Překvapila mě hloubka jejich uvažování, kterou lze ale nejvíce odůvodnit jejich vlastními nepříjemnými zkušenostmi, které zapříčinily, že jsou v tomto ohledu vyzrálější než jiné jedenáctileté děti.

Aktivitu, kdy děti zrcadlily protichůdné pocity, zvládaly na výborné úrovni. Někdy jeden žák vymyslel pocit, který pojmenoval a poté jeho spolužák vyjádřil tělem opak. Někdy jsem zadala pocít já a byli pro změnu vybídnuti ostatní žáci k pojmenování opačného pocitu. A někdy si dvojce určila pocity sama a všichni žáci hádali, které svými těly vyjadřují. Uvedu jen některé pocity, které byly dětmi vyjádřeny: pocít naštvanosti, lásky, smutku, radosti, odhodlání, zbabělosti.

Do následné výtvarné části dorazil zbytek třídy – nadání. Na začátku jsem vyzvala žáky, aby řekli svým spolužákům stručně, jaké bylo téma předešlých hodin, co jsme četli za úryvek a o čem byly diskuze. Poté jsem všem vysvětlila zadání výtvarné aktivity. Většina chtěla pustit k této aktivitě hudbu. Dovolila jsem jim si pustit vlastní hudbu z mobilu



do sluchátek proto, že je žádoucí, aby se vnitřně otevřeli. Hudba zesiluje vnitřní prožitky, vrací vzpomínky a pomáhá se uvolnit. Během aktivity někteří problémoví žáci vyrušovali a snažili se na sebe strhávat pozornost ostatních.

V průběhu prezentace a závěreční diskuze byli žáci nekoncentrovaní, musela jsem je neustále napomínat, upozorňovat na pravidla diskuze, také odbíhali od tématu. Proto prezentoval jen jeden žák a ti, co měli zájem o prezentaci, ji následně odmítli, kvůli nevhodnému klimatu. Spousta z nich měla své portréty zalepené z obou stran. Jako důvod u nepovedeného závěru vidím po předešlých zkušenostech to, že hodiny výtvarné výchovy jsou v pátek poslední dvě hodiny, žáci jsou už unavení, nepozorní, také do hodiny přicházejí žáci, kteří nejsou přítomní v literárních hodinách a dochází tak ke změně kolektivu a tudíž ke změně celkové atmosféry. Také žáci zjistili, že byli nahrávání v předešlých diskuzích na diktafon a z jejich poznámek bylo vidět, že jim to není příjemné, protože měli strach, že s nahrávkami bude nevhodně naloženo, cítila jsem najednou i pocit nedůvěry vůči mně. Otázky pracovního listu nechtěli sdílet. Celkově si myslím, že jsem neměla upozorňovat vícekrát na to, že nemusí svůj portrét prezentovat stejně jako závěrečné odpovědi k otázkám z pracovního listu, protože žáci poté této možnosti využijí i jen z lenosti a pohodlnosti.

Na otázku, zda si někdo uvědomil něco o sobě z předešlé výtvarné aktivity, většina žáků odpověděla písemně jedním slovem: „*Ne*“, ale bez žádného vysvětlení. Kdyby proběhla prezentace a žáci by se otevřeli a své odpovědi sdíleli, odpověď by byla možná jiná. Příště bych napsala do pracovního listu, ať to odůvodní. Jediná rozvedená odpověď jedné žákyně byla: „*Nic nového. Každým den se topím v pocitech, kdo jsem, takže Ne.*“ Z této odpovědi vyplývá, že žákyně se v sobě nevyzná, ale proč, není možné blíže specifikovat. Taková odpověď má být pro učitele výzvou žákyni pomoci s takovými pocity pracovat a porozumět jim.

Na otázku, zda by se dokázali podívat do Kouzelného Zrcadla, většina odpověděla kladně. Například: „*Ano, protože si myslím, že jsem nic zlého neudělala.*“ „*Ano zajímá mě to.*“ „*Možná, protože bych tam mohl vidět, to co nechci.*“ Tyto odpovědi vypovídají o tom, že pochopili smysl Kouzelného Zrcadla a zároveň přemýšleli sami o sobě, což bylo záměrem výtvarné části postavené na aktivitě z osobnostní sociální výchovy.



S žáky jsme si na základě mých otázek povídali o druhé světové válce a chování Čechů k Němcům a o tom, že kdyby nebyla morální omezení, byli by lidé schopní se k sobě chovat mnohem hruběji.

Jedna žákyně jako příklad se života, který je postaven na principu, že se jedna brána otevře, až projedeme druhou, uvedla: „*Když chodíme do základní školy, také nemůžeme bez projití devíti třídami jít na střední školu.*“ Dál už nebylo možné pokračovat, jelikož byl konec hodiny.

Z těchto moc nevydařených aktivit (výtvarné části) jsem si odnesla ponaučení, že v první řadě pokud takové citlivé téma otevřu, nemělo by se už měnit složení skupiny, ve druhé počítat s tím, že pokud ve třídě bude nějaký „narušitel“, ostatní žáci se mohou uzavřít a v neposlední řadě je lepší neupozorňovat na to, že něco nemusí dělat. Žák, který nechce, stejně tu aktivitu nebude dělat nebo se jednoduše neotevře.



15 Závěrečná reflexe

Celá praktická část diplomové práce, opřená o teoretické znalosti, mi přinesla mnoho poznatků a zkušeností jak z hlediska literárního, tak i osobnostního.

Už před samotným počátkem tvorby příprav celých bloků postavených na úryvcích fantasy jsem se učila upravovat texty, tak aby nebyly moc dlouhé, ale zároveň u nich byla zachovaná smysluplnost a provázanost obsahu. Musela jsem přemýšlet nad tím, zda jsou děti schopné dojít skrze můj vybraný úryvek a následně i mou činnost ke smyslu textu. Další otázkou bylo, zda je podstatné, je uvést do děje celé knihy či nikoli. Ne vždy bylo pro mě jednoduché ihned sestavit smysluplné aktivity, protože některý text obsahoval vícero literárních rovin, vícero výukových témat, na které se dalo zaměřit. Až poté, co se mi podařilo tyto roviny rozkrýt, bylo možné postupovat dále – vybrat si jednu, zformulovat cíl a na tom postavit celou přípravu. Sama jsem si hledala vhodnou metodu, jak sestavit pracovní listy a aktivity. Jedna z nich byla, že jsem si sepsala všechny otázky k textu (cílené na můj vybraný smysl textu), poté jsem přemýšlela, které z nich jsou důležité a v jakém pořadí by měly jít za sebou dle vnitřní logiky a hierarchie – ve vztahu k cílům. Až na závěr jsem se vždy snažila vložit do přípravy nějakou tvořivou aktivitu. Jsem přesvědčená, že literární výchova by neměla být postavená jen na základě kladení otázek (ze strany učitele k žákovi). Učitel by měl do hodiny také vkládat tvořivý prvek, který jde ruku v ruce s literárněvýchovným cílem hodiny.

Během celého procesu výuky mých bloků jsem si osvojovala i dovednost vhodného výběru metody pro výuku literární výchovy, respektive i osobnostní a sociální výchovy v kombinaci s výtvarnou a dramatickou výchovou. Například, jakou aktivitu vložit na začátek hodiny (před textem), abych dokázala většinu žáků vnitřně motivovat, na které otázky je vhodné odpovídat písemně, které je potřeba vypracovat či sdílet s ostatními ve dvojici, o kterých postačí mluvit jen v diskuzi a kdy je zapotřebí využít spolupráci žáků u vybraných aktivit atd.

S vědomím literárněvýchovných cílů jsem se také učila pracovat s energií žáků, s jejich potřebami, pocity, chováním. Osvojovala jsem si schopnost improvizace, protože jsem zažila i to, že kvalitně připravená hodina nefunguje a že je mnoho faktorů, které výuku



mohou ovlivňovat (kázeňské problémy, únava, události z žákova osobního života či ze života školy, mé pocity, očekávání, domněnky atd.) a nelze je vždy předem odhadnout, ale musím na ně umět sebevědomě a s jistotou reagovat. Jelikož mé přípravy měly do jisté míry rozvíjet žáka i po osobnostní a sociální rovině a tito žáci jsou velmi citliví, bylo zapotřebí, abych svou pozornost neustále zaměřovala i na bezpečné klima třídy, byla stále empatická, vnímavá a opatrná, ale do toho s jistotou vedla výuku jako autorita.

Mé hodiny byly v rámci literárněvýchovných cílů zaměřené také na různé roviny čtenářské gramotnosti – rozvíjení vztahu ke čtení, doslovného porozumění, vysuzování, sdílení a aplikace (možnost využití následně ve svém životě, které jsem si nemohla ale ověřit). Při hlubokém opětovném promýšlení toho, co se v hodině událo, mi z toho vystupovalo, že jsem, vzhledem k náročnosti hodin a nedostatku času, opomněla na rovinu metakognice. Proto bych jí v budoucích hodinách chtěla věnovat pozornost a osvojit si různé postupy jejího rozvoje.

Mimo jiné se všechny texty fantasy týkaly i mého osobního života a i já jsem do jisté míry hledala na některé mé položené otázky odpovědi. A skrze odučené hodiny jsem se také já posouvala, nejen jako učitel, ale jako člověk, který prochází velkou životní změnou ze světa studentů do světa dospělých lidí.



16 Závěr

Došla jsem k zjištění:

Literatura fantasy má v sobě **přínosný a obohacující potenciál pro jedenáctileté žáky**, texty v sobě nesou spoustu myšlenek, které se týkají například oblastí z psychologie, duševního růstu, podstaty a smyslu lidského života, socializace, morální principů a hodnot, ekologie, filosofie, náboženství aj.

Napříč praktickou částí jsem se snažila, aby žáci rozkrývali a pochopili smysl úryvků literatury fantasy. Jak jsem teď zmínila, jeden z literárněvýchovných cílů bylo **pochopení smyslu textu, ale myšleno skrze postupný dynamický proces objevování myšlenek textu**. Což se ve větší míře mých odučených hodinách dařilo. Došla jsem k uvědomění, že pokud se **text fantasy se stane centrem dění**, aneb postavím všechny aktivity ve vztahu k textu, jsou žáci schopní z té hodiny vytěžit maximum: **rozkrývat a postupně pochopit smysl textu, sdílet a hodnotit myšlenky textu, převést je do reálného života** atd. Žáci skrze tento způsob výuky **naváží na své dosavadní „poznatky“ a na ty „nabalí“ nové**. Zde ale nemůžu samozřejmě hovořit jen suše o poznacích, musím zmínit se stejnou důležitostí **dovednosti, hodnoty, vlastnosti a postoje**, jakožto podstatné, co si žák skrze tenhle způsob práce s textem utváří, dovytváří, poznává, osvojuje, přijímá i mění atd. Pokud jako učitelka nechávám žáky nejprve samostatně **objevovat** a následně samostatně **tvořit** (jen je vedu a směřuji k cíli hodiny), tak jsou schopní dojít ke smyslu textu. Můžu tedy říct, že jejich **relevantní „znalosti“ o textu vychází z jejich empirické zkušenosti s textem**. Samozřejmě ne všichni žáci jsou schopní vždy myšlenky odkrýt a spatřovat v nich přínos, a to z mnoha důvodů: nízká úroveň čtenářské gramotnosti, nerozvinuté abstraktní myšlení, typ osobnosti (realisticky zaměřený), nedostatek osobních zkušeností, které korespondují se smyslem textu a jiné. Někteří žáci, kteří zvládli rozkrýt smysl textu, dokázali poté **vztáhnout myšlenky světa fantasy na svou osobní zkušenost a následně ji zhodnotit a vyvodit z ní závěry**.

Pokud bych se mohla teď vrátit na začátek a odučit své hodiny znovu, věděla bych už, které další a jiné teoretické vědomosti si mám nastudovat, především co se týká literár-



ní, osobnostní a sociální výchovy (i dramatické a výtvarné výchovy), všeobecně didaktiky a všech výukových témat, které s mými přípravami souvisí.

Například bych si vyhledala prameny, které rozebírají má vybraná díla literatury fantasy, abych v nich mohla sama spatřit i další myšlenky, které mi mohly unikát a následně je skrze úkoly zprostředkovat žákům. K výukovým a literárním tématům, např. k manipulaci, vývoji člověka, sociálním vzorcům společnosti, smrti blízkého člověka, různým pohledům na existenci člověka aj. bych si též vyhledala potřebnou literaturu jak odbornou, tak i uměleckou: „*V jaké jiné knize jsem četla o lidské prázdnotě?*“

Z hlediska didaktiky bych se zaměřila na to, jak rozvíjet u žáků tvořivou literární expresivitu, co a jakým způsobem hodnotit a proč. Zaměřila bych se u pracovních listů na různé typy cvičení, abych mohla do procesu vtáhnout i slabší žáky. Naopak pro nadanější žáky bych měla v záloze připravenou náročnější aktivitu. Určitě bych se snažila i promyslet záložní aktivitu k evokaci k textu, pokud by ta první aktivita z nějakého důvodu nevyšla, protože **motivace a klima jsou dle mého názoru základními stavebními kameny každé hodiny**. Zaměřila bych se i více do hloubky na způsob práce s dětmi v oblasti osobnostní a sociální výchovy, abych byla připravená na hluchá místa, která někdy vznikala, kterým jsem ihned neporozuměla. Také bych hledala různé způsoby vedení žáka k sebereflexi a hodnocení jeho práce v hodině. Například bych kladla otázky: „*Proč se ti nepodařilo odpovědět na tuto otázku? Jak myslíš, že by to šlo příště udělat, aby si tuto aktivitu zvládnul o něco lépe?*“

V neposlední řadě bych věnovala určitě větší pozornost i tomu, jak se dá u dětí podpořit a rozvíjet myšlení více chápající jazykovou obrazotvornost na poli literatury (metafory, symboly, přirovnání) a jakým dalším jiným způsobem je možné zprostředkovat přínos literatury fantasy.

V budoucích letech se pokusím zajistit literární výchovu učit obdobným způsobem jako v mých realizovaných přípravách na hodinu (uvedených v diplomové práci), a to nejen s úryvky fantasy, ale i se všemi jinými možnými texty různých žánrů. Jsem totiž plně přesvědčena o tom, že tento způsob výuky má smysl jak pro učitele, tak především pro žáky samotné.



17 Seznam použitých informačních zdrojů

ALTMANOVÁ, Jitka, Jaroslav FALTÝN (ed.) a Katarína NEMČÍKOVÁ (ed.), Eva ZELENDOVÁ (ed.), 2010. *Gramotnosti ve vzdělávání: [příručka pro učitele]* [online]. Vyd. 1. V Praze: Výzkumný ústav pedagogický [cit. 2016-06-01]. ISBN 978-80-87000-41-0. Dostupné z: <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2010/02/Gramotnosti-ve-vzd%C4%9Bl%C3%A1v%C3%A1n%C3%AD.pdf>

ALTMANOVÁ, Jitka, b.r.. Pětিলístek: Obecný popis aktivity. In: *Metodický portál RVP* [online]. [cit. 2016-06-08]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/18339/PETILISTEK.html/>

Benu: Staroegyptská mytologická bytost, 2001. In: *Wikipedia: the free encyclopedia* [online]. San Francisco (CA): Wikimedia Foundation, 2016-05-23 [cit. 2016-05-29]. Dostupné z: <https://cs.wikipedia.org/wiki/Benu>

CARROLL, Lewis, 2012. *Alenčina dobrodružství v říši divů a za zrcadlem*. 7.vyd. Praha: Argo. ISBN 9788025705537.

ENDE, Michael, 1987. *Příběh, který nikdy neskončí*. Praha: Albatros. ISBN 1388787.

HAIS, Karel a Břetislav HODEK, 1997. *Velký anglicko-český slovník*. Praha: Academia. ISBN 802000632X.

HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ, 2010. *Velký psychologický slovník*. Praha: Portál. ISBN 9788073676865.

JIRANOVÁ, Lenka, 2009. *Svět fantasy - Hrdinové světa fantasy*. Karlova Univerzita. Diplomová práce. Karlova univerzita, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce Jaroslav Dvořák.

LEDERBUCHOVÁ, Ladislava, 2004. *Dítě a kniha: o čtenářství jedenáctiletých*. Plzeň: Aleš Čeněk. ISBN 8086898016.

LEWIS, C., 2009. *Letopisy Narnie*. 2. vyd. Praha: Fragment. ISBN 9788025309520.

MACHKOVÁ, Eva, 2007. *Jak se učí dramatická výchova: didaktika dramatické výchovy*. 2. vyd. Praha: Akademie múzických umění v Praze, Divadelní fakulta, katedra výchovné dramatiky. ISBN 9788073310899.

MARTÍNKOVÁ, Tereza, 2002. *O pojmu „Fantasy“*. Praha. Diplomová práce. Karlova univerzita, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce Kateřina Dejmalová.

Metody dramatické výchovy, 2001. In: *Wikipedia: the free encyclopedia* [online]. San Francisco (CA): Wikimedia Foundation, 2014-12-08 [cit. 2016-06-10]. Dostupné z: https://cs.wikipedia.org/wiki/Metody_dramatick%C3%A9_v%C3%BDchovy

MOCNÁ, Dagmar a Josef PETERKA, 2004. *Encyklopedie literárních žánrů*. Praha: Paseka. ISBN 807185669X.



NAKONEČNÝ, Milan, 1997. *Encyklopedie obecné psychologie*. 2., rozš. vyd., v Akademii vyd. 1. (1. vyd. v nakl. Vodnář pod náz. Lexikon psychologie). Praha: Academia. ISBN 8020006257.

Představivost a fantazie: Funkce fantazie, b.r.. *Studium Psychologie* [online]. [cit. 2016-06-01]. Dostupné z: <http://www.studium-psychologie.cz/obecna-psychologie/10-predstavivost-a-fantazie.html>

Relaxační hudba – Příroda, b.r.. © 2016 YouTube, LLC [online]. 2015-03-11 [cit. 2016-05-29]. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=q6Y6bT35nfo>

ROWLING, J., 2003. *Harry Potter a věžeň z Azkabanu*. 4. vyd., (1. vyd. v této úpravě). Praha: Albatros. ISBN 8000012529.

RUTOVÁ, Nina, b.r.. Řízená představivost (imaginace). *Respekt neboli* [online]. [cit. 2016-06-08]. Dostupné z: <http://www.respektneboli.eu/pedagogove/archiv-metod/rizena-predstavivost-imaginace>

STRNADOVÁ, Eva, 2010. *Literární projekt jako motivační prvek výchovy ke čtenářství* [online]. Brno [cit. 2016-05-27]. Dostupné z: http://is.muni.cz/th/135880/pedf_m/DP_EvaStrnadova.pdf. Diplomová práce. Masarykova Univerzita, Pedagogická fakulta.

TOLKIEN, J., 2006. *Hobit, aneb, Cesta tam a zase zpátky*. Il. vyd. 2., v Argu 1., rev. Praha: Argo. ISBN 8072038028.

TROJAN, Raul a Bohumír MRÁZ, 1990. *Malý slovník výtvarného umění*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. Učebnice pro vysoké školy (Státní pedagogické nakladatelství). ISBN 8004223389.

TRPIŠOVSKÁ, Dobromila a Marie VACÍNOVÁ, 2001. *Základy psychologie*. Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně, Pedagogická fakulta. ISBN 8070443685.

TUZAROVÁ, Zdena, b.r.. Metodika lekce Koláž osobnosti. In: *Metodický portál RVP* [online]. [cit. 2016-06-13]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/521/metodika-lekce-kolaz-osobnosti-osobnostni-a-socialni-vychova-.html/>

VÁGNEROVÁ, Marie, 2005. *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum. ISBN 8024609568.

ZORMANOVÁ, Lucie, 2012. *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 9788024741000.



18 Seznam příloh

Příloha č. 1	Pracovní listy
Příloha č. 2	Výtvary
Příloha č. 3	Fotografie



18.1 Příloha č. 1 – Pracovní listy

Obr. č. 1 Alenčina dobrodružství v říši divů a za zrcadlem, pracovní list žáka č. 1a

1) Vzpomeň si na první vzpomínku svého dětství, dokresli první obrázek svého já a napiš, co jsi nosil v té době v hlavě, na co jsi myslel, co tě zajímalo.

2) Dokresli druhý obrázek svého já a napiš, co nosíš hlavě teď.

3) Když se na oba dokreslené obrázky svých hlav podíváte, máte pocit, že jste to vy? Proč ano, proč ne?

Protože předtím jsem byla více divoká a nehlavě!

Obr. č. 2 Alenčina dobrodružství v říši divů a za zrcadlem, pracovní list žáka č. 1b

Pracovní list k úryvku:
Jméno:

Otázky k četbě:

1) Proč se Alence nelíbilo, že se pořad změnil?

Něco s toho dopku a asi jí nebylo zrovna dobře a mohla ji stáhnout hlava.

2) Co očekávala Alenka od Housenky?

To že jí pomůže mít jen jednu výšku.

3) Proč Housenka nechápala Alenku?

Protože jí skočila

Napiš pětiletík na téma:

Proměna
nová událost
možná událost
Proměna Projevu událost
Proměna



Obr. č. 3 Alenčina dobrodružství v říši divů a za zrcadlem, pracovní list žáka č. 2a

1) Vzpomeň si na první vzpomínku svého dětství, dokresli první obrázek svého já a napiš, co jsi nosil v té době v hlavě, na co jsi myslel, co tě zajímalo.

2) Dokresli druhý obrázek svého já a napiš, co nosíš hlavě teď.

3) Když se na oba dokreslené obrázky svých hlav podíváte, máte pocit, že jste to vy? Proč ano, proč ne?

Mám pocit že to jsem já proto se přesně tyto pocity jsou

Obr. č. 4 Alenčina dobrodružství v říši divů a za zrcadlem, pracovní list žáka č. 2b

Pracovní list k úryvku:

Jméno:

Otázky k četbě:

1) Proč se Alence nelíbilo, že se pořád měnila?

Dylo jí to nepříjemné

2) Co očekávala Alenka od Housenky?

že jí pomůže problém vyřešit

3) Proč Housenka nechápala Alenku?

protože to nikdy nepoznála

Napiš pětileté na téma:

Proměna

dělník ševcov

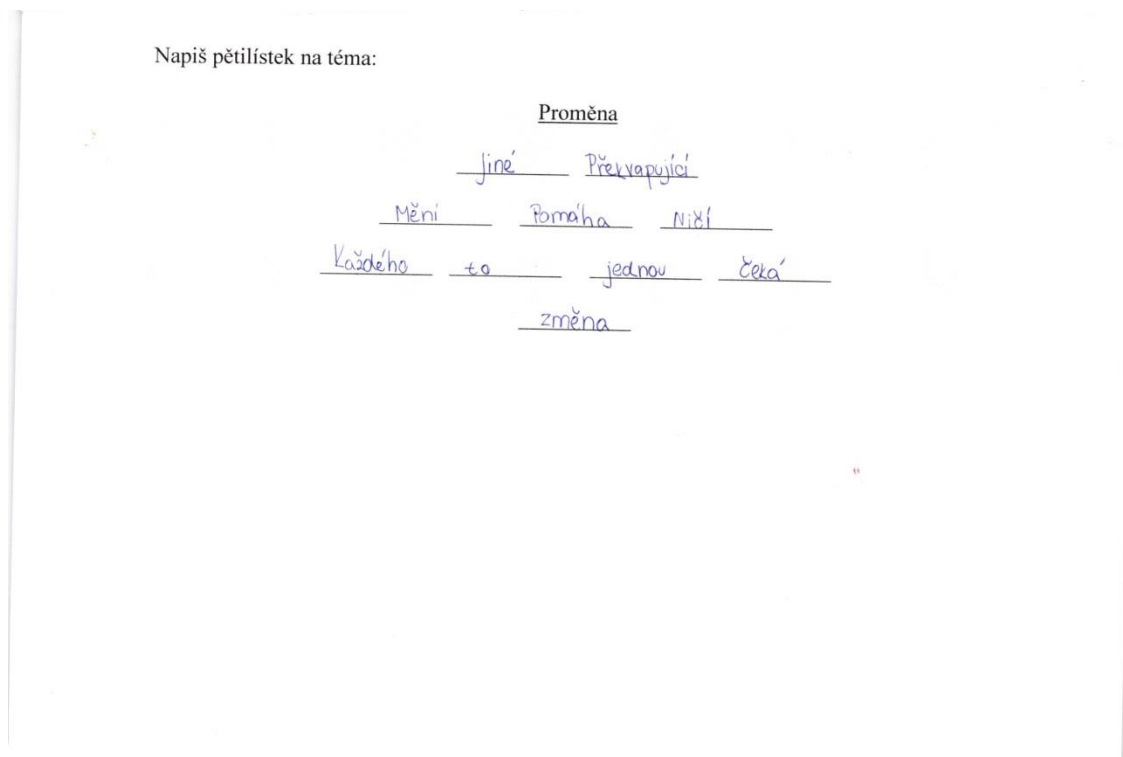
vykřesl železný

Praníje stav davek zlatka

zavaz




Obr. č. 5 Alenčina dobrodružství v říši divů a za zrcadlem, pětilístek





Obr. č. 6 Harry Potter, pracovní list žáka č. 1a



Pracovní list k úryvku:

Jméno:

1. Charakterizuj Patrona a mozkomora. Zapiš do oválů.

Patron měl chránit Harryho
a pomáhat mu

mozkomor měl zůstat
žít lidi.

Patron Mozkomor

2. Utvořte skupinu po třech. Ve třídě jsou tři očíslované otázky k textu a jeden úkol. Vždy jeden ze skupiny si má otázku přečíst, zapamatovat a nahlásit všem členům skupiny. Zapište si vše poté do svých pracovních listů. Společně na všechny otázky odpovězte, opírejte se o úryvek z textu.

Otázka č. 1: Proč se Harry Potterovi nepodařilo vykouzlit patrona
Protože se nesoustředil a neměl dost síly.

Otázka č. 2: Co byste Harrymu poradili aby mozkomora dokázal
ať rozvíjí všechnu sílu co má

Otázka č. 3: Myslíte si, že by v našem reálném světě našli
stroj který by to dokázal Ano

Skupinový úkol: Vymyslete vlastní otázku k textu, na kterou
Vystupuje v textu Voldemort lze odpovědět

nečím
mohl také pomocí využití
šťastné vzpo-
mínky



Obr. č. 7 Harry Potter, pracovní list žáka č. 1b

3. Napiš příběh, ve kterém by si dala využít schopnost Patrona odrážet zlo.

Byla jednou jedna Anička. Uměla kouzlit ale jedno neuměla patrona vždy ho chtěla ale neměla žádnou dobrou vzpomínku až najednou o které nevěděla. Skusila to znovu vykouzlit si svého patrona a podařilo se jí to byl to drak pojmenoval ho Jirka hned se stali dobrými přáteli a Jirka ji zachránil před Voldemortem Jirka ho zbláznil i s jeho holkou

4. Vypiš ze svého vyprávění tři klíčová slova a nejdůležitější větu vyprávění.

5. Proč si myslíte, že jsme se po celou dobu zabývali šťastnou vzpomínkou?

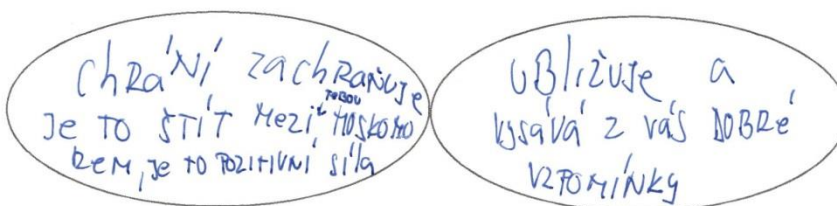


Obr. č. 8 Harry Potter, pracovní list žáka č. 2a

Pracovní list k úryvku:

Jméno:

1. Charakterizuj Patrona a mozkomora. Zapiš do oválů.



Patron

Mozkomor

2. Utvořte skupinu po třech. Ve třídě jsou tři očíslované otázky k textu a jeden úkol. Vždy jeden ze skupiny si má otázku přečíst, zapamatovat a nahlásit všem členům skupiny. Zapište si vše poté do svých pracovních listů. Společně na všechny otázky odpovězte, opírejte se o úryvek z textu.

Otázka č. 1: PROČ NEKROHL HARRY VYVOLAT SVÉHO PATRONA?
ŽE SI ROZHODNĚ NEVISTAL S NICÍM Z TOHO, CO ZAJEL U DURSLEYOVÍCH. NEUSTÁL SE MU LŠAK DO NICH PLOTL NĚCO JINÉHO. KAŽDOU VTEŘINU HOŘNÁ VSLYSÍ MATKU.

Otázka č. 2: CO BY JSTE PORADILI HARRYMU ABY MOHL NEKROHL NA ŠPATNÉ VZPOMÍNKY A MYSLEL NA DOBRÉ VZPOMÍNKY.

ZKOMOŘA PŘEMOST? → Myslíte si že by ano když je nám smutno a ta dobrá vzpomínka pomůže a rozveselí.

JSTE V NAŠEM REALNÉM SVĚTĚ MOHLI POUŽÍT TAKY SKUPINOVÝ ÚKOL: DOBRŮ VZPOMÍNKU? KDY PROČ

POMÁHAL MU LUPIN SE SOUSTŘEDIT A MYSLET NA DOBRÉ VZPOMÍNKY?

Vymysli vlastní otázku v textu na kterou dokážete odpovědět.



Obr. č. 9 Harry Potter, pracovní list žáka č. 2b

3. Napiš příběh, ve kterém by si dala využít schopnost Patrona odrazet zlo.

Jednoho dne když jsem byla malá táta si nechal bytové klíčky od baráku a byly jsme na chodbě a nemohli jsme se dostat do bytu protože to bylo zajištěné skoušeli jsme to sádkou dostat ale nešlo to. Začala jsem prosit aby táta našel někde klíče nebo aby se ty dveře otevřely ale nic, nic se nedělo. Ale pak jsem uviděla Patrona byla to kočka a bez jakéhokoliv zptání otevřela dveře aby jsme mohli dovnitř já jí poděkovala ale byla jsem v šoku nakonec to dopadlo dobře. "

4. Vypiš ze svého vyprávění tři klíčová slova a nejdůležitější větu vyprávění.

klíče, Patron, já. Když jsem uviděla Patrona jak nám otevřel dveře.

5. Proč si myslíte, že jsme se po celou dobu zabývali šťastnou vzpomínkou?

Protože šťastná vzpomínka nás ke šťastným chvílím rozveselí a pomůže nám.



Obr. č. 10 Letopisy Narnie, pracovní list žáka č. 1a

Pracovní list k úryvku:

Jméno:

1. Jak se cítil Digory během celého příběhu, který jsi teď četl? Proč?

POCIT	ODŮVODNĚNÍ
strach	Když viděl tu čarodějnici.
nerozhodný	Jestli to má dát Ivovi nebo jeho matce.
vypěšený	že tam najednou byla čarodějnice.

2. Skupinový úkol

Vytvořte z vašich děl „sousoší“, které bude vyjadřovat jeden konkrétní pocit Digoryho.

Já + Justa **VIDĚŠENOST** (dát to jablko Ivovi) (tím jablkem)

3. Proč bylo pro Digoryho se těžké rozhodnout?

Protože chtěl dodržet slib i pomoci matce.

4. Skupinový úkol

- a) Označte v textu věty, ze kterých cítíš, že čarodějnice není k Digorymu upřímná, říká mu něco jiného, než si skutečně myslí.



Obr. č. 11 Letopisy Narnie, pracovní list žáka č. 1b

- b) Napište, co se za těmi větami skrývá, co si čarodějnice skutečně myslí. Použijte přímou řeč.

"Pojď na mou stranu!" "Proč jsi na straně té stvořky!" "Budeme vládnout jen a jen my dva!" "Musíš se mnou vládnout!" "Tvé matce to stejně nepomůže, myslí si co chceš!" "A pak stejně přejdeš na moji stranu. UVÍDÍŠ!"

- c) Co by mohlo Digorymu pomoci se správně rozhodnout?

Když by mu nikdo neříkal ^{lži} klid a lži byl by trochu kladnější a šlo by to o dost lépe. Udržovat si takovou publicitu jen jako ono by to pomohlo už v příběhu zaznělo že měl jen pocit, že jsou kouzelná.



Obr. č. 12 Letopisy Narnie, pracovní list žáka č. 2a

Pracovní list k úryvku: *Letopisy Narnie*

Jméno:

1. Jak se cítil Digory během celého příběhu, který jsi teď četl? Proč?

POCIT	ODŮVODNĚNÍ
<i>smutný</i>	<i>Mluvílo se o jeho matce až velmi úplně vesdá záležitost</i>
<i>rozčítlivý</i>	<i>Protože když se mluvílo o jeho matce nedokázal ani říct slovo „máma“</i>
<i>nerozhodný</i>	<i>Nevěděl jak se rozhodnout</i>
<i>zoufalství</i>	<i>Čarodějnice ho ne pomohla dokonalá a z zoufalství</i>

2. Skupinový úkol

Vytvořte z vašich těl „sousedů“, které bude vyjadřovat jeden konkrétní pocit Digoryho.

3. Proč bylo pro Digoryho se těžké rozhodnout?

Protože věděl že něco slíbil a musí to splnit ale zároveň šlo o život jeho matky

4. Skupinový úkol

- a) Označte v textu věty, ze kterých cítíš, že čarodějnice není k Digorymu upřímná, říká mu něco jiného, než si skutečně myslí.



Obr. č. 13 Letopisy Narnie, pracovní list žáka č. 2b

- b) Napište, co se za těmi větami skrývá, co si čarodějnice skutečně myslí. Použijte přímou řeč.

"Pojď se mnou budeš mým otrokem a dokonce mi budeš pomáhat."
"Vykášli se na macku i na lva já jsem lepší."
"Stejně tě omámím a ty půjdeš se mnou."
"Budeš litovat že si mě kdy potkal!"

- c) Co by mohlo Digorymu pomoci se správně rozhodnout?

Podkopit o co se čarodějnice snaží a z toho vyvodit na jakou
dátu jablko



Obr. č. 14 Příběh, který nikdy neskončí (téma: nicota), pracovní list žáka č. 1

Pracovní list k úryvku:

Jméno:

1. Co ses dozvěděl z textu o nicotě?

Je to něco naprosto nesnesitelného pro oči
vyvolává to pocit že kdo se tam dívá by měl oslepnout
jáhně oko nesnese upřít zrak na úplně nic

2. Odkud myslíš, že přišla nicota? Jak vznikla? Jak bys ji mohl jinak pojmenovat?

Já si myslím že nicota přišla proto že se tam
nic nebylo nikdo se o nikoho nezajímal. Vznikla
proto že nic nikoho nezajímal nikdo se o nikoho nezajímal.
Jinak bych ji pojmenovala Prázdnota.

3. Myslíš, že by mohla náš lidský svět také pohltnit nicota? Proč ano, proč ne?

ANO protože se může stát že se o nikoho nikdo nezajímal
nebo to nic.

4. Jaké myslíš, že by mohlo být řešení, aby nás nicota nepohltila?

všichni se budeme starat a pomáhat
druhým a nebudeme sobecký a neignorovat
přírodu. ↑ nebudeme.



Obr. č. 15 Příběh, který nikdy neskončí (téma: nicota), pracovní list žáka č. 2

Pracovní list k úryvku:

Jméno:

1. Co ses dozvěděl z textu o nicotě?

Že nicota je věc která pomalu pohlcuje svět Fantazánie
a je to zprůhlednělá zvrhlost

2. Odkud myslíš, že přišla nicota? Jak vznikla? Jak bys ji mohl jinak pojmenovat?

Nicota přišla z našeho virtuálního světa, prázdnota,
který už je pohlcen ale né nicotou ale ničitelka
virtuální nicotou

3. Myslíš, že by mohla náš lidský svět také pohltil nicota? Proč ano, proč ne?

Ano už pohltila jak už jsem řekl ale jiným způsobem.
Virtuálním

4. Jaké myslíš, že by mohlo být řešení, aby nás nicota nepohltila?

Negarovat přírodu



Obr. č. 16 Příběh, který nikdy neskončí (téma: zrcadlo), pracovní list žáka č. 1

Pracovní list k úryvku:

Jméno:

1. Co ses dozvěděl z textu o Kouzelném Zrcadle?

Dozvěděl jsem se, že člověk není jak vypadá, ale tak jaký je on sám ve vně.

2. Uvědomil sis na základě předchozí aktivity (maska a vnitřní svět) něco o sobě?

Ano.

3. Dokázal by ses podívat do takového zrcadla z příběhu, o kterém jsme dnes četli? Zdůvodni.

Ano, protože si myslím, že jsem nic zlého nedělal.



Obr. č. 17 Příběh, který nikdy neskončí (téma: zrcadlo), pracovní list žáka č. 2

Pracovní list k úryvku: *Zrcadlo*

Jméno:

1. Co ses dozvěděl z textu o Kouzelném Zrcadle?

Že se není jako normální zrcadlo.
Vidíte v něm nejen vnější, něco jako duši nebo osobnost.

2. Uvědomil sis na základě předchozí aktivity (maska a vnitřní svět) něco o sobě?

Nic. Každý den se topím v pocitech kdo jsem,
nového svého NE.
ne.

3. Dokázal by ses podívat do takového zrcadla z příběhu, o kterém jsme dnes četli? Zdůvodni.

ano, rájímá mě to



Obr. č. 18 Příběh, který nikdy neskončí (téma: zrcadlo), pracovní list skupiny č. 1

Pracovní list k úryvku:

Jména:

Skupinové úkoly

- a) Z jakého „materiálu“ si myslíš, že brána je? Svá tvrzení zkuste odůvodnit.

z nabečeného skla, protože je úkol projít zrcadlem.

- b) „Druhá brána je stejně zamčená jako otevřená.“ Jak této větě rozumíte? Vysvětli vlastními slovy.

Je to o více o sama sebe, když jsi někde máš šanci vstoupit, jestli ne je minimální.

- c) Proč si myslíte, že někteří návštěvníci zbaběle utekli? Před čím?

Před naší osobností, báli se sami sebe v lokoetle podívat.



Obr. č. 19 Příběh, který nikdy neskončí (téma: zrcadlo), pracovní list skupiny č. 2

Pracovní list k úryvku:

Jména:

Skupinové úkoly

a) Z jakého „materiálu“ si myslíš, že brána je? Svá tvrzení zkuste odůvodnit.

2 tekací vody

b) „Druhá brána je stejně zamčená jako otevřená.“ Jak této větě rozumíte? Vysvětli vlastními slovy.

Otevře se jen tomu kdo věří že se za ní dostane

c) Proč si myslíte, že někteří návštěvníci zbaběle utekli? Před čím?

~~Před tím co v zrcadle~~
Ulekne se toho jaký doopravdy je

18.2 Příloha č. 2 – Výtvary

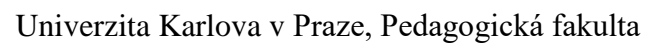
Obr. č. 20 Harry Potter, 1. výtvar k aktivitě č. 10, 11



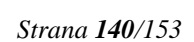


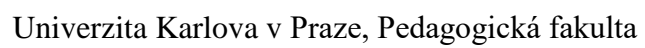
Obr. č. 21 Harry Potter, 2. výtvar k aktivitě č. 10, 11



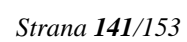


Obr. č. 22 Harry Potter, 3. výtvar k aktivitě č. 10, 11



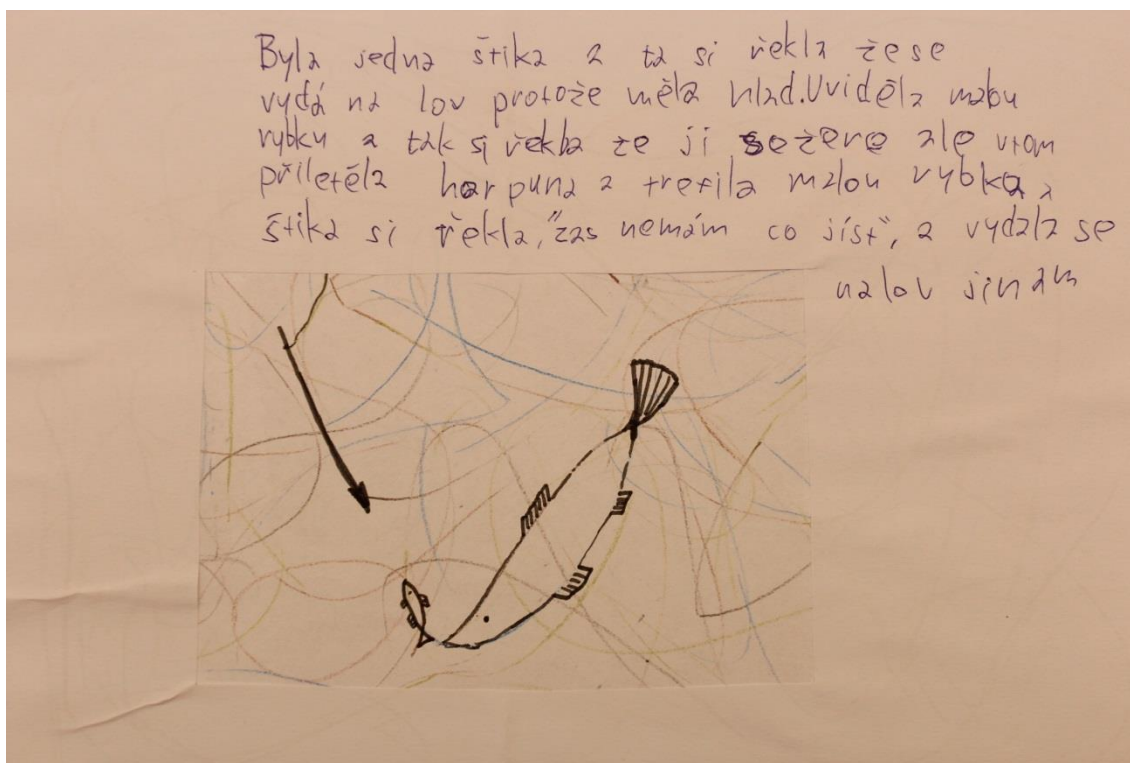


Obr. č. 23 Harry Potter, 4. výtvar k aktivitě č. 10, 11

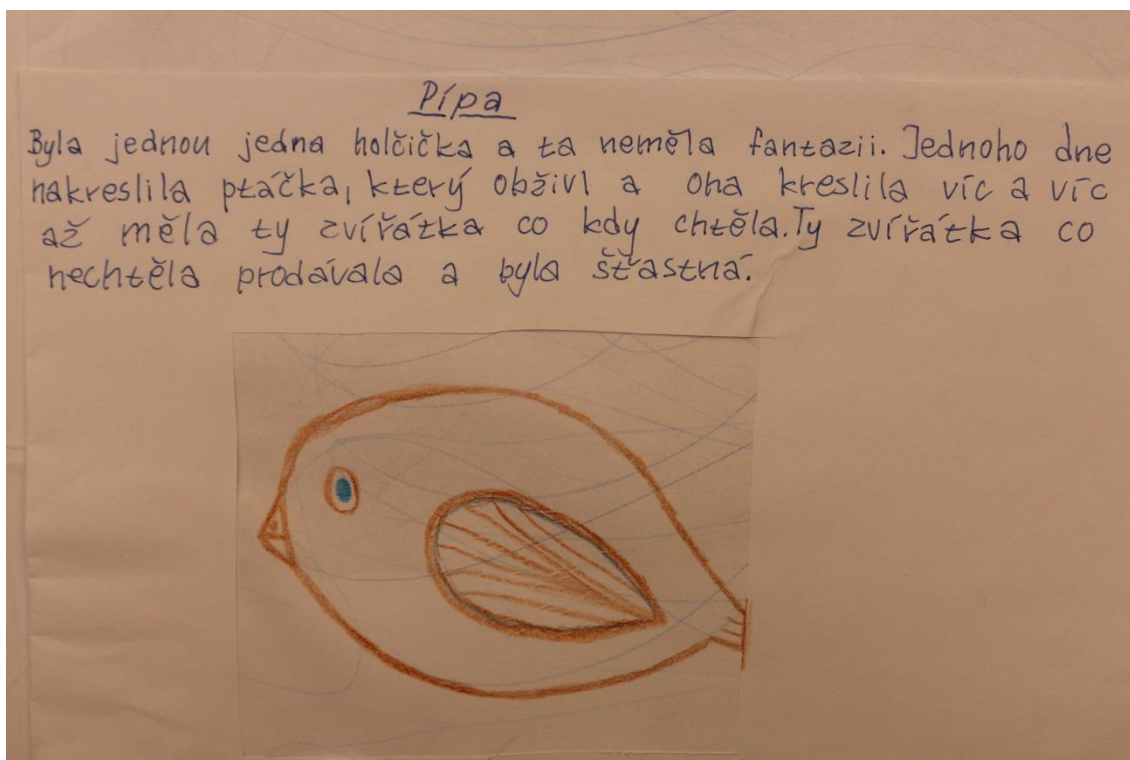




Obr. č. 24 Příběh, který nikdy neskončí (téma: nicota), 1. výtvar k aktivitě č. 4

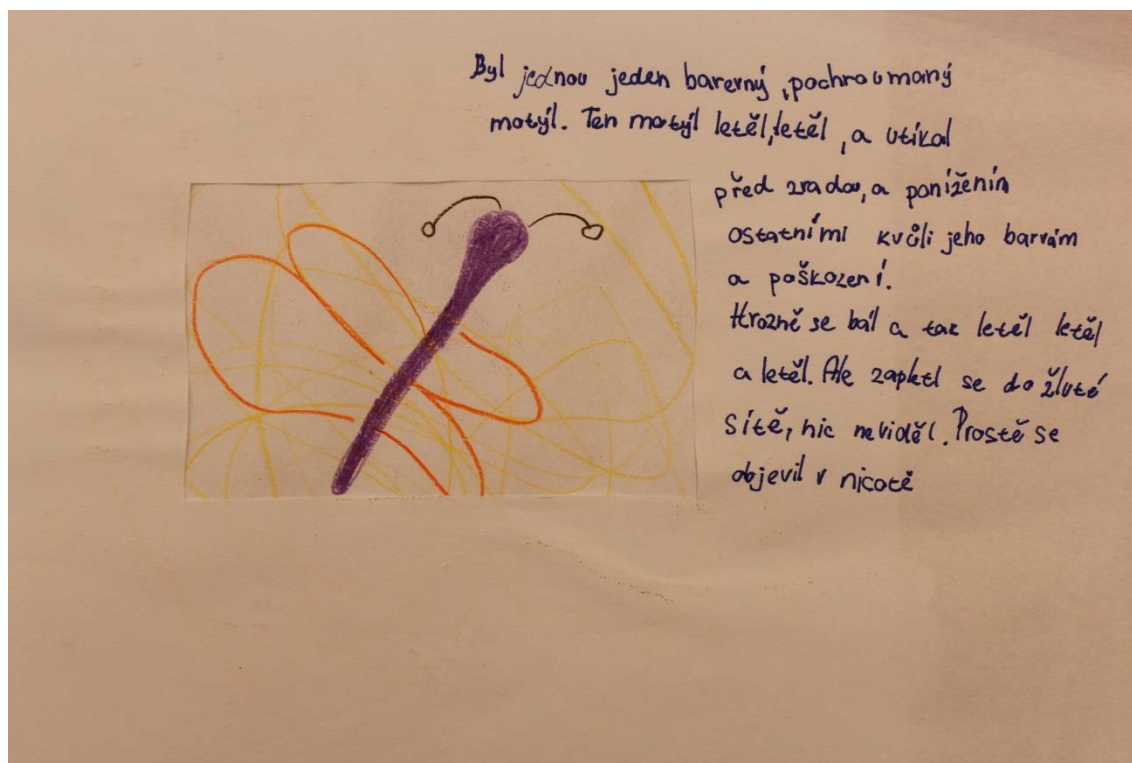


Obr. č. 25 Příběh, který nikdy neskončí (téma: nicota), 2. výtvar k aktivitě č. 4

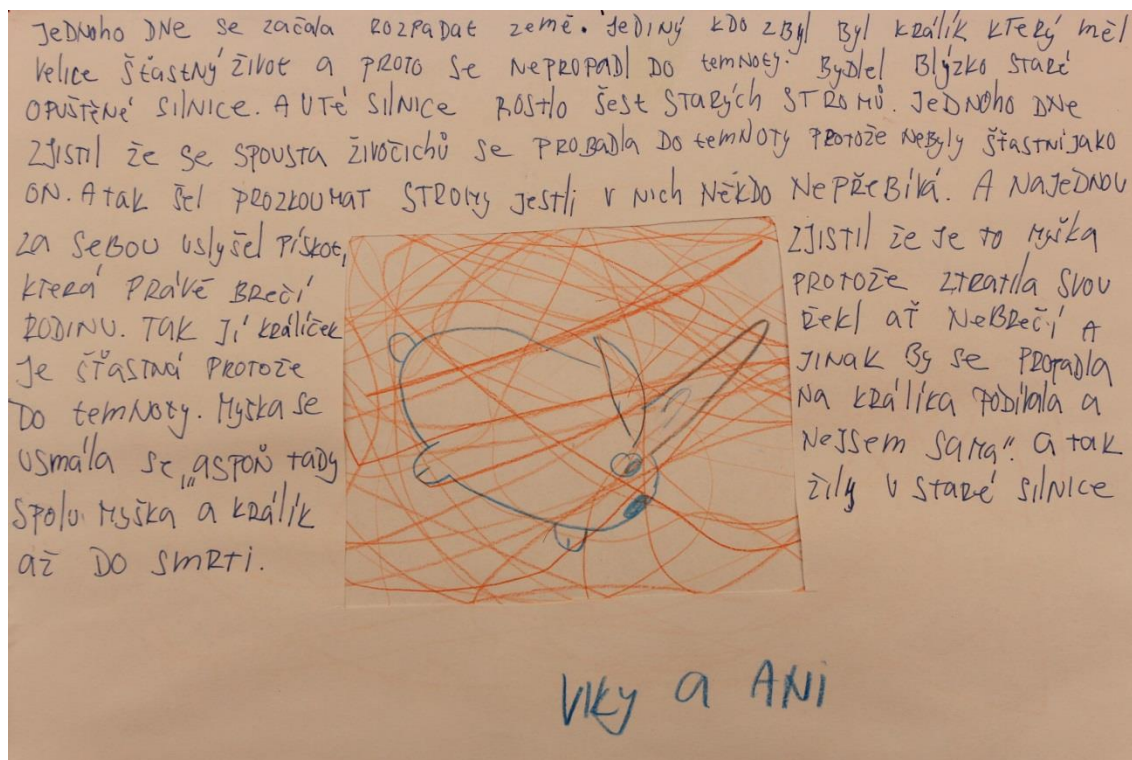




Obr. č. 26 Příběh, který nikdy neskončí (téma: nicota), 3. výtvar k aktivitě č. 4

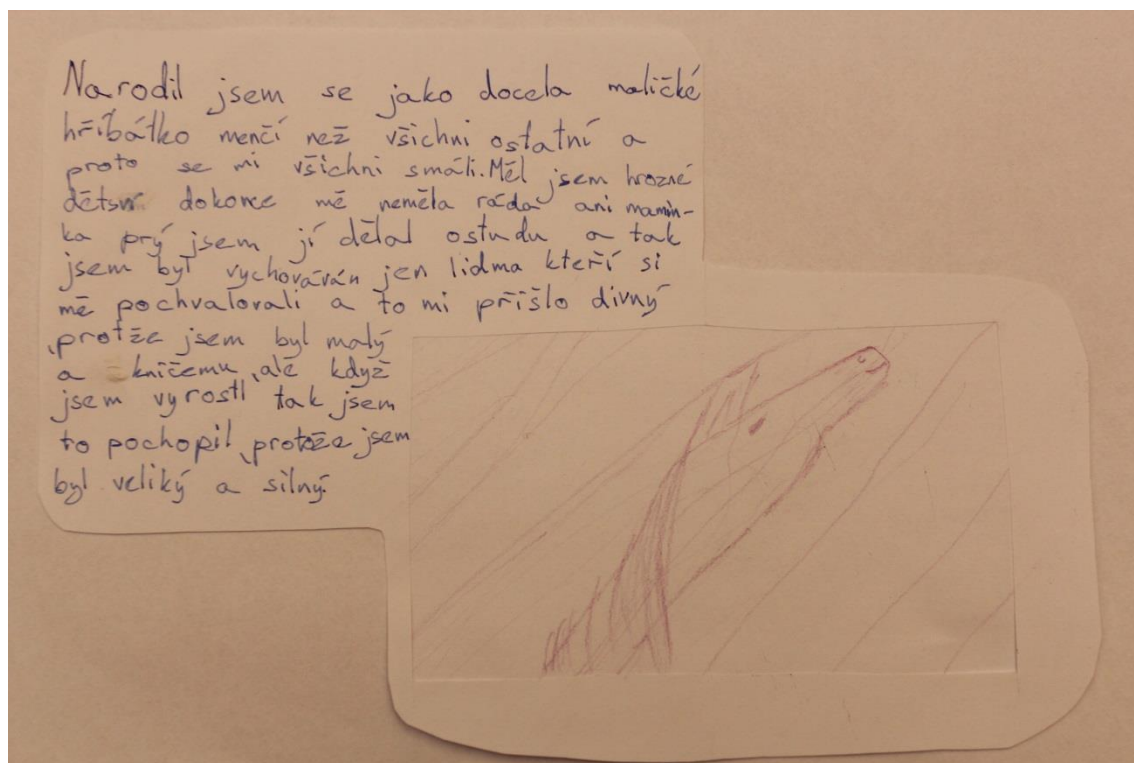


Obr. č. 27 Příběh, který nikdy neskončí (téma: nicota), 4. výtvar k aktivitě č. 4





Obr. č. 28 Příběh, který nikdy neskončí (téma: nicota), 5. výtvar k aktivitě č. 4

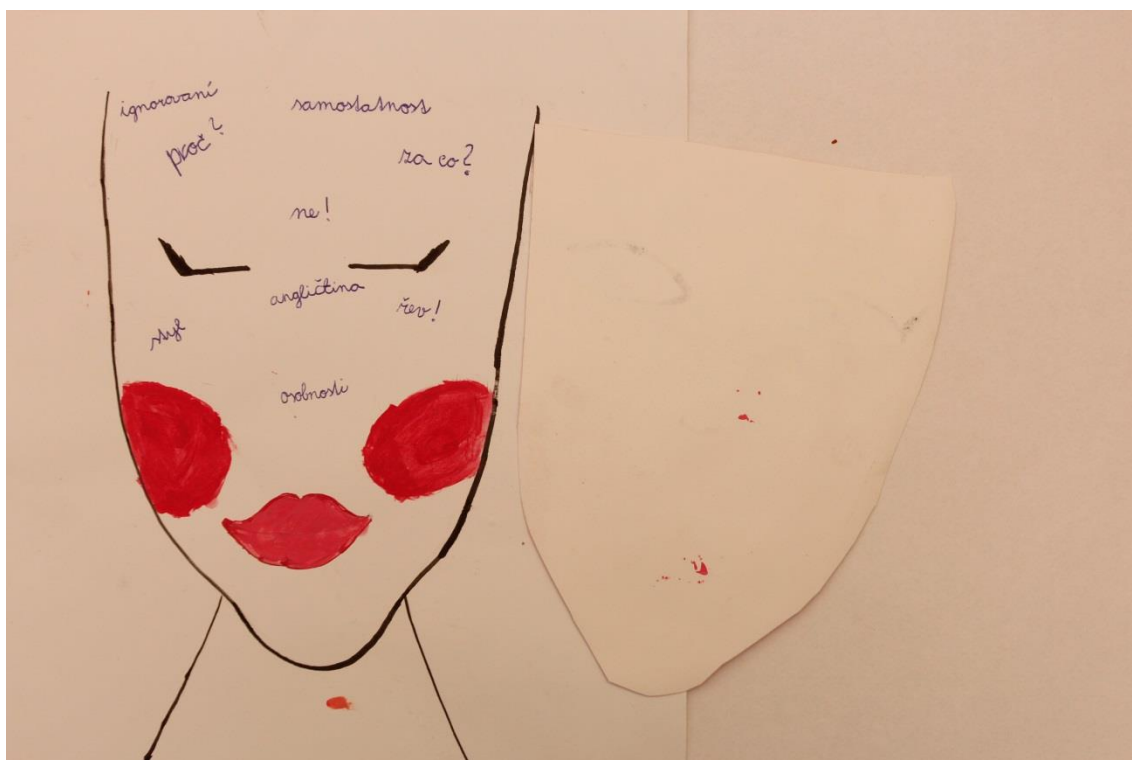


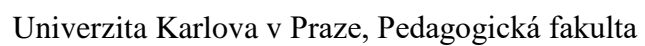


Obr. č. 29 Příběh, který nikdy neskončí (téma: zrcadlo), 1. výtvar k aktivitě č. 7

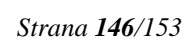


Obr. č. 30 Příběh, který nikdy neskončí (téma: zrcadlo), 1. výtvar k aktivitě č. 7





Obr. č. 31 Příběh, který nikdy neskončí (téma: zrcadlo), 2. výtvar k aktivitě č. 7





18.3 Příloha č. 3 – Fotografie

Obr. č. 33 Letopisy Narnie, 1. fotka k aktivitě č. 5



Obr. č. 34 Letopisy Narnie, 2. fotka k aktivitě č. 5





Obr. č. 35 Letopisy Narnie, 3. fotka k aktivitě č. 5





Obr. č. 36 Letopisy Narnie, 4. fotka k aktivitě č. 5



Obr. č. 37 Letopisy Narnie, 5. fotka k aktivitě č. 5





Obr. č. 38 Letopisy Narnie, 6. fotka k aktivitě č. 5





19 Seznam obrázků

Obr. č. 1	Alenčina dobrodružství v říši divů a za zrcadlem, pracovní list žáka č. 1a.....	121
Obr. č. 2	Alenčina dobrodružství v říši divů a za zrcadlem, pracovní list žáka č. 1b	121
Obr. č. 3	Alenčina dobrodružství v říši divů a za zrcadlem, pracovní list žáka č. 2a.....	122
Obr. č. 4	Alenčina dobrodružství v říši divů a za zrcadlem, pracovní list žáka č. 2b	122
Obr. č. 5	Alenčina dobrodružství v říši divů a za zrcadlem, přelístek.....	123
Obr. č. 6	Harry Potter, pracovní list žáka č. 1a	124
Obr. č. 7	Harry Potter, pracovní list žáka č. 1b.....	125
Obr. č. 8	Harry Potter, pracovní list žáka č. 2a	126
Obr. č. 9	Harry Potter, pracovní list žáka č. 2b.....	127
Obr. č. 10	Letopisy Narnie, pracovní list žáka č. 1a.....	128
Obr. č. 11	Letopisy Narnie, pracovní list žáka č. 1b.....	129
Obr. č. 12	Letopisy Narnie, pracovní list žáka č. 2a.....	130
Obr. č. 13	Letopisy Narnie, pracovní list žáka č. 2b.....	131
Obr. č. 14	Příběh, který nikdy neskončí (téma: nicota), pracovní list žáka č. 1.....	132
Obr. č. 15	Příběh, který nikdy neskončí (téma: nicota), pracovní list žáka č. 2.....	133
Obr. č. 16	Příběh, který nikdy neskončí (téma: zrcadlo), pracovní list žáka č. 1	134
Obr. č. 17	Příběh, který nikdy neskončí (téma: zrcadlo), pracovní list žáka č. 2	135
Obr. č. 18	Příběh, který nikdy neskončí (téma: zrcadlo), pracovní list skupiny č. 1.....	136
Obr. č. 19	Příběh, který nikdy neskončí (téma: zrcadlo), pracovní list skupiny č. 2.....	137
Obr. č. 20	Harry Potter, 1. výtvar k aktivitě č. 10, 11	138
Obr. č. 21	Harry Potter, 2. výtvar k aktivitě č. 10, 11	139
Obr. č. 22	Harry Potter, 3. výtvar k aktivitě č. 10, 11	140
Obr. č. 23	Harry Potter, 4. výtvar k aktivitě č. 10, 11	141
Obr. č. 24	Příběh, který nikdy neskončí (téma: nicota), 1. výtvar k aktivitě č. 4.....	142
Obr. č. 25	Příběh, který nikdy neskončí (téma: nicota), 2. výtvar k aktivitě č. 4.....	142
Obr. č. 26	Příběh, který nikdy neskončí (téma: nicota), 3. výtvar k aktivitě č. 4.....	143
Obr. č. 27	Příběh, který nikdy neskončí (téma: nicota), 4. výtvar k aktivitě č. 4.....	143
Obr. č. 28	Příběh, který nikdy neskončí (téma: nicota), 5. výtvar k aktivitě č. 4.....	144
Obr. č. 29	Příběh, který nikdy neskončí (téma: zrcadlo), 1. výtvar k aktivitě č. 7	145



Obr. č. 30	Příběh, který nikdy neskončí (téma: zrcadlo), 1. výtvar k aktivitě č. 7	145
Obr. č. 31	Příběh, který nikdy neskončí (téma: zrcadlo), 2. výtvar k aktivitě č. 7	146
Obr. č. 32	Příběh, který nikdy neskončí (téma: zrcadlo), 2. výtvar k aktivitě č. 7	146
Obr. č. 33	Letopisy Narnie, 1. fotka k aktivitě č. 5	147
Obr. č. 34	Letopisy Narnie, 2. fotka k aktivitě č. 5	147
Obr. č. 35	Letopisy Narnie, 3. fotka k aktivitě č. 5	148
Obr. č. 36	Letopisy Narnie, 4. fotka k aktivitě č. 5	149
Obr. č. 37	Letopisy Narnie, 5. fotka k aktivitě č. 5	149
Obr. č. 38	Letopisy Narnie, 6. fotka k aktivitě č. 5	150



<i>Název práce v českém jazyce:</i>	<i>Žánr fantasy ve čtenářství jedenáctiletých</i>
<i>Název práce v anglickém jazyce:</i>	
<i>Jméno a příjmení autora:</i>	<i>Jitka KONČELOVÁ</i>
<i>Studijní program:</i>	<i>Učitelství pro základní školy (M7503)</i>
<i>Studijní obor:</i>	<i>I.ST (7503T047)</i>
<i>Katedra:</i>	<i>Katedra české literatury</i>
<i>Forma studia:</i>	<i>Prezenční</i>
<i>Vedoucí diplomové práce:</i>	<i>Doc. PhDr. Ondřej Hník, Ph.D.</i>
<i>Celkový počet běžných stran:</i>	<i>153</i>
<i>Počet normostran vlastního textu:</i>	<i>95</i>
<i>Celkový počet znaků včetně mezer:</i>	<i>185 933</i>
<i>Počet znaků vlastního textu včetně mezer:</i>	<i>171 065</i>
<i>Rok odevzdání práce:</i>	<i>2016</i>